Niveau(x) d'enseignement : 2 Numéro EDUQ : 9270531
Centre d'intérêt : 110

Québec (Province). Conseil des collèges

L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation : rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial / [Conseil des collèges] -- [Québec] : Le Conseil, 1992
x, 413 p. : 25 cm + les points saillants (35 p.)

Code : 2210-0342 (rapport), 2210-0344 (doc. d'acc.). Bibliogr. p. [405]-413.

ISBN 2-550-26274-3

ISBN 2-550-26293-X

Descripteur(s) : Enseignement collégial * Rôle du collège * Besoins de formation * Développement social * Changement technologique * Développement culturel * Qualité de l'éducation * Objectifs d'éducation * Education permanente * Service communautaire * Plan de développement * Formation générale * Formation fondamentale * Formation professionnelle * Formation continue * Succès scolaire * Abandon scolaire * Evaluation en éducation * Programme d'études * Gestion des programmes * Ressources humaines * Financement * Recherche * Collégial (Ordre d'enseignement)

Ce rapport se compose de quatre parties. Dans la première, le Conseil procède à une analyse de l'évolution prévisible de la société québécoise en regroupant ses observations sous quatre chapitres : les perspectives démographiques, le développement économique, scientifique et technologique, le développement social et culturel, les perspectives politiques. Les besoins de formation qui découlent de ces changements sont dégagés. Le Conseil consacre la deuxième partie à la présentation de sa conception actualisée de l'enseignement collégial qui vise les trois grands objectifs suivants : une formation collégiale de qualité, le collégial dans une perspective d'éducation permanente et l'enseignement collégial au service de la société québécoise. Dans la troisième partie, le Conseil s'arrête à l'identification et à une présentation relativement détaillée des priorités de développement de l'enseignement collégial pour les prochaines années. Six chantiers retiennent son attention : 1- donner une formation générale élargie et solide à tous les élèves, 2- rénover la formation préuniversitaire et l'ajuster aux exigences d'aujourd'hui et de demain, 3- améliorer la formation technique, accroître le recrutement et assouplir la structure des programmes, 4- développer la formation continue comme moyen d'accès des adultes à l'enseignement collégial, 5- développer et mettre en oeuvre une véritable stratégie de la réussite des études, 6- renforcer et généraliser les pratiques d'évaluation. La quatrième partie identifie cinq moyens essentiels au développement de l'enseignement collégial.

Type de document

L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL: DES PRIORITÉS POUR UN RENOUVEAU DE LA FORMATION

Conseil des collèges

Québec

CADRE
CENTRE DE DOCUMENTATION
1940, BOUL. HENRI-BOURASSA EST
MONTRÉAL H2B 1S2

L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL :
DES PRIORITÉS
POUR UN RENOUVEAU DE LA FORMATION

Rapport sur l'état et les besoins
de l'enseignement collégial

1992

L'annexe A intitulée
L'enseignement collégial : précisions terminologiques
fait état du sens que le Conseil
donne à quelques termes.
Chaque terme ainsi répertorié
est suivi d'une astérisque (*)
la première fois qu'il est utilisé
dans ce rapport.

Cette publication est en vente dans les librairies
et chez les concessionnaires de :

Les Publications du Québec
C.P. 1005
Québec (Québec)
G1K 7B5
Vente et information : (418) 643-5150
ou sans frais : 1-800-463-2100
Télécopieur : (418) 643-6177

Ce rapport a été adopté par
le Conseil des collèges
à sa 106e réunion ordinaire
tenue à Montréal
les 8, 9 et 10 avril 1992

© Gouvernement du Québec
Dépôt légal : deuxième trimestre 1992
Bibliothèque nationale du Canada
Bibliothèque nationale du Québec

ISBN : 2-550-26274-3

TABLE DES MATIÈRES

Introduction
APRÈS VINGT-CINQ ANS, LE MOMENT EST VENU DE RENOUVELER L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL 1

Première partie
LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE : ÉVOLUTION PRÉVISIBLE ET BESOINS DE FORMATION 9

Chapitre 1
LES PERSPECTIVES DÉMOGRAPHIQUES 13
La situation actuelle et l'évolution projetée de la population 13
Le vieillissement de la population 15
L'accueil et l'intégration d'un nombre croissant d'immigrants 16
L'accroissement prévisible des disparités régionales 19
En résumé 22

Chapitre 2
LE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE, SCIENTIFIQUE ET TECHNOLOGIQUE 23
La mondialisation des échanges 24
L'insertion du Québec dans une économie mondiale 26
Le développement scientifique et technologique 28
Les efforts en recherche-développement 28
Le degré et le rythme de pénétration des technologies 29
Les secteurs d'avenir 29
Les transformations de la structure industrielle et le marché du travail 30
Les transformations de l'organisation du travail 34
En résumé 35

Chapitre 3
LE DÉVELOPPEMENT SOCIAL ET CULTUREL 37
La toile de fond 37
Regard sur des institutions sociales 39
La famille québécoise 39
L'école et l'accès à la culture seconde 41
Regard sur des réalités sociales : pauvreté et exclusion 43
Phénomène socio-économique et géographique 44
Phénomène culturel 44

Une nouvelle priorité de développement social : la lutte à l'exclusion ... 45
Regard sur la culture ... 46
Vie culturelle et accès à la culture ... 46
Multiplication des cultures ... 48
En résumé ... 50

Chapitre 4
LES PERSPECTIVES POLITIQUES ... 51
Étatisme et néolibéralisme ... 51
Un État endetté ... 51
Néolibéralisme et compétitivité ... 53
Décentralisation des pouvoirs et des responsabilités ... 54
Internationalisation et identité nationale ... 55
Le Québec et le Canada dans le monde ... 55
La question de l'identité nationale ... 57
Les droits démocratiques ... 58
En résumé ... 59

CONCLUSION ... 61
Les caractéristiques fondamentales de la société québécoise ... 61
Une société moderne ... 61
Une société pluraliste ... 62
Une société s'ouvrant sur le monde ... 63
Une société démocratique ... 63
Une société francophone ... 64
Les défis qui se posent au système éducatif ... 64
La compétence ... 65
La capacité d'adaptation ... 66
La capacité de faire des choix fondés sur un système de valeurs et sur un esprit critique ... 67
L'ouverture à la diversité ... 68

Deuxième partie
UNE CONCEPTION ACTUALISÉE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL ... 69

Chapitre 1
UNE FORMATION COLLÉGIALE DE QUALITÉ ... 73
Une formation pertinente ... 75
Une formation large et ouverte ... 79
Une formation fondamentale ... 82
L'expression *formation fondamentale* ... 82
Pour une conception claire de la formation fondamentale ... 84
Les conditions de réalisation de la formation fondamentale ... 88

Le rôle particulier de l'enseignement collégial 89
En résumé 90
Une formation exigeante 91
Une formation reconnue 93
En résumé 94

Chapitre 2
LE COLLÉGIAL DANS UNE PERSPECTIVE D'ÉDUCATION PERMANENTE 97
Donner aux élèves une solide formation initiale 98
Offrir aux adultes des cheminements diversifiés et adéquats en formation continue 99
Prendre le relais des acquis antérieurs dans une approche de continuité 100
Préparer adéquatement les élèves à leur cheminement ultérieur 102
Harmoniser l'action du collégial avec celle des autres ordres d'enseignement 103
En résumé 104

Chapitre 3
L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL AU SERVICE DE LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE 107
Le rapport du collège à son milieu 108
Le service à la collectivité 111
La dimension régionale du service d'enseignement 112
Du service d'enseignement à des services diversifiés 113
Les collèges et le développement régional 116
Les collèges, des agents de développement régional 117
Une conviction ferme 117
Quelques axes d'un engagement des collèges dans le développement régional 118
En résumé 120

CONCLUSION 121
La mission de formation des collèges 121

Troisième partie
LES PRIORITÉS DE DÉVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL POUR LES PROCHAINES ANNÉES 123

Première priorité
DONNER UNE FORMATION GÉNÉRALE ÉLARGIE ET SOLIDE À TOUS LES ÉLÈVES 127
La composante de formation générale aujourd'hui 128

131
culum «précollégial» au Québec 132 188
ngue maternelle 133 190
athématiques 134 192
ngue seconde et les langues étrangères 135 193
ciences humaines 136 194
ciences de la nature et la technologie 138 195
riculum de formation générale ailleurs qu'au Québec 139 197
tiques et objectifs de formation générale dans un ulum pour demain 140
gue et littérature 142 199
urs moraux et éthiques 143 201
gue moderne 144 202
ences humaines 145
ture scientifique et technologique 145 03
thématiques et informatique 146 06
s
ructure et l'organisation de la composante de formation rale 148
ncipes et postulats 148
Remettre en question les cours obligatoires actuels 150 9
Laisser une marge aux élèves pour un choix réel 151 0
Constituer un bloc de formation commun à tous 151 0
Favoriser le développement de nouveaux cours 152 1
organisation possible de la composante de formation générale 158 3
ne période de transition 158 -
résumé

uxième priorité
NOVER LA FORMATION PRÉUNIVERSITAIRE ET
JUSTER AUX EXIGENCES D'AUJOURD'HUI ET DE DEMAIN 161
s collèges de «masse» à dominante préuniversitaire 162
Des collèges de masse 162
À dominante préuniversitaire 163
Une explication du phénomène 164
rincipaux éléments de la problématique 167
Quelques effets non souhaités de la popularité des études préuniversitaires 167
Autres facettes de la problématique 168
es orientations et des pistes pour l'action 172
En résumé 180

Troisième priorité
AMÉLIORER LA FORMATION TECHNIQUE, ACCROÎTRE
LE RECRUTEMENT ET ASSOUPLIR LA STRUCTURE
DES PROGRAMMES 183
Les qualités d'une formation technique renouvelée 184
Une formation pertinente, constamment actualisée 185

Une formation large ... 188
Une formation exigeante ... 190
Une formation fondamentale ... 192
Accroître le recrutement dans les secteurs prioritaires ... 193
La diminution de l'effectif de la formation technique ... 194
Les pénuries actuelles et les besoins prévisibles ... 195
Quelques orientations pour une planification concertée du développement de la formation technique ... 197
Quelques moyens favorisant une meilleure attraction des programmes de formation technique ... 199
La diversification de la structure des programmes techniques ... 201
La nécessité de réviser les cadres actuels ... 202
Quelques orientations pour la diversification des programmes de formation technique ... 203
En résumé ... 206

Quatrième priorité
DÉVELOPPER LA FORMATION CONTINUE COMME MOYEN D'ACCÈS DES ADULTES À L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL ... 209
Les besoins en matière de formation continue ... 210
Les exigences du marché du travail et de la société de demain ... 210
La scolarisation de la population ... 211
Les besoins de formation ... 212
La mission des cégeps en formation continue ... 212
Les fondements juridiques de cette mission ... 212
Le sens de cette mission ... 213
L'évolution de la formation continue ... 216
Les tendances dans le réseau collégial ... 217
Les grands axes d'action ... 220
En résumé ... 229

Cinquième priorité
DÉVELOPPER ET METTRE EN ŒUVRE UNE VÉRITABLE STRATÉGIE DE LA RÉUSSITE DES ÉTUDES ... 231
Les faits saillants ... 232
L'accès aux études collégiales ... 232
Les cheminements scolaires au collégial ... 233
Les facteurs associés à l'échec et à l'abandon ... 235
Le rendement scolaire et la préparation au secondaire ... 235
La réussite au premier semestre ... 237
L'orientation ... 237
La motivation et les aspirations scolaires ... 238
Les caractéristiques du milieu collégial ... 239
Le temps consacré aux études et le travail rémunéré ... 239
Les mesures prises dans les cégeps ... 241

L'importance de la réussite et les objectifs à poursuivre 241
Peut-on parler d'accessibilité sans réussite? 241
Absence de sélection et réussite sont-elles compatibles? 242
Les orientations du Conseil 243
Le dépistage des élèves à risque 245
La mise à niveau des élèves 246
Un encadrement plus étroit des élèves en première année 249
L'aide à l'orientation 250
Une approche pédagogique axée sur la réussite 250
Un message clair et stimulant aux élèves 252
La sensibilisation et la mise à contribution de tout le personnel 253
Autres mesures à explorer 254
En résumé 255

Sixième priorité
RENFORCER ET GÉNÉRALISER LES PRATIQUES D'ÉVALUATION 257
La situation actuelle 258
Les acquis 258
Les insuffisances 260
Les orientations à privilégier 263
Les finalités de l'évaluation 263
Les objets d'évaluation 266
La nécessaire concertation des acteurs 268
La définition d'objectifs 268
La nécessité d'un regard externe 269
L'importance de l'aide et de conditions facilitantes à l'évaluation 270
La rénovation et le renforcement du dispositif d'évaluation 271
Un peu d'histoire concernant le dispositif d'évaluation du collégial 271
Les trois acteurs 273
Les responsabilités des collèges 274
Les responsabilités du Ministère 276
Les responsabilités de l'organisme externe 277
Le rôle du Conseil des collèges 278
En résumé 279

Quatrième partie
DES MOYENS ESSENTIELS À LA RÉNOVATION ET AU DÉVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL 281

Premier moyen
UN NOUVEL ACCENT SUR LA RESPONSABILITÉ ET LA DYNAMIQUE DES ÉTABLISSEMENTS 285
Le cadre général du réseau collégial 286

La marge de manœuvre des collèges 287
Quelques éléments de diagnostic 288
Une vision renouvelée des cadres communs 292
Le rôle irremplaçable et incontesté d'un leadership central 292
Des aménagements souhaités 293
Un profil d'établissement 299
Conclusion 300

Deuxième moyen
UNE RÉNOVATION DES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT ET DE LEUR GESTION 303
Les programmes : l'axe intégrateur et le pivot central de l'enseignement collégial 304
L'implantation de l'approche programme dans le réseau et dans les collèges 306
La conception, l'évaluation et la révision des programmes : vers un nouveau partage des rôles des divers acteurs 311
Les formations courtes 314
Conclusion 314

Troisième moyen
LA MOBILISATION ET LE DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES 317
Les priorités de développement et leur impact sur la tâche des divers acteurs 318
Chez les enseignants et les enseignantes 318
Chez les autres catégories de personnel 321
L'amélioration des compétences 323
La formation des futurs enseignants et enseignantes 323
Le perfectionnement des enseignants 325
Le perfectionnement des autres catégories de personnel 327
Les modalités de réalisation 328
Les orientations pour la gestion des ressources humaines 329
La situation particulière des professeurs de philosophie et d'éducation physique 330
Conclusion 331

Quatrième moyen
LA DISPONIBILITÉ DE RESSOURCES FINANCIÈRES AJUSTÉES AUX BESOINS 333
Quelques faits saillants 333
L'état actuel de l'opinion sur le financement de l'enseignement collégial 335
Les orientations du Conseil 337
Un développement devenu impérieux 338
Une conjoncture difficile 339

Des besoins qui appellent des ressources accrues 340
Vers de nouvelles sources de financement 341
Conclusion 342

Cinquième moyen
LA CONTRIBUTION DE LA RECHERCHE AU DÉVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL
Situation et importance de la recherche 343
Les volets prioritaires 343
La recherche-développement pédagogique 346
La recherche-développement technologique 347
La recherche-développement institutionnelle 348
Le soutien à la recherche fondamentale 350
L'organisation et le financement 351
Principes et paramètres d'organisation 351
Le financement 352
Conclusion 353
354

Conclusion
DES PERSPECTIVES ET DES LIGNES D'ACTION POUR CONSOLIDER ET RÉNOVER L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL 355
Les perspectives générales du développement de l'enseignement collégial 357
Les principales lignes d'action pour la rénovation de l'enseignement collégial
Des changements aux programmes de l'enseignement collégial et à leur gestion 360
Des changements qui auront des impacts sur les élèves 360
D'autres changements importants 362
363

Annexe A
L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL : PRÉCISIONS TERMINOLOGIQUES 365

Annexe B
LA PRÉPARATION DU RAPPORT 381

Annexe C
BIBLIOGRAPHIE DES DOCUMENTS CITÉS 403

INTRODUCTION

APRÈS VINGT-CINQ ANS, LE MOMENT EST VENU DE RENOUVELER L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

Il y a vingt-cinq ans, par l'adoption de la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*, le gouvernement apportait une modification majeure au système éducatif québécois en y introduisant un quatrième «niveau» d'enseignement à caractère polyvalent. L'enseignement collégial* devenait ainsi un passage obligé pour tout élève* qui voudrait s'orienter vers une carrière exigeant un diplôme universitaire ou se préparer à exercer des emplois de technicien ou de technicienne dans différents domaines.

Vingt-cinq ans... déjà !

Il allait de soi que le Conseil des collèges souligne cet important anniversaire en ayant recours à un moyen qui lui est propre – la publication d'un rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial – et, comme il en a l'habitude, qu'il associe le milieu collégial à ses travaux et à sa réflexion. En raison de l'ampleur et de l'importance du thème retenu – les priorités de développement de l'enseignement collégial – le Conseil se devait aussi de convier à cette importante réflexion les personnes et les groupes qui, à divers titres, s'intéressent au devenir de l'enseignement collégial[1].

Dès le départ, le Conseil a décidé que ce rapport ne prendrait pas la forme d'un bilan des vingt-cinq ans de l'enseignement collégial mais plutôt celle d'une recherche à caractère prospectif visant essentiellement à répondre à trois grandes questions :

> Quelles seront les principales caractéristiques de la société québécoise au début de l'an 2000, et quels sont les défis et les enjeux de cet avenir prévisible pour l'enseignement collégial ?
>
> Quelles orientations faut-il donner à la mission des collèges*, en particulier à leur mission de formation, pour qu'ils puissent préparer les élèves à mener une vie active dans la société de l'an 2000 et à contribuer à son développement ?

1. Voir l'Annexe B intitulée «La préparation du rapport».

Comment organiser et gérer l'enseignement collégial pour qu'il puisse assurer cette formation aux jeunes et aux adultes, et qu'il puisse apporter la meilleure contribution possible au développement de la société québécoise ?

Le Conseil situe donc ses propos dans une perspective de continuité qu'il a d'ailleurs clairement exprimée dès le début de ses travaux : il tient pour acquis que les collèges sont là pour rester, du moins dans un avenir prévisible, et que tous les efforts doivent être faits pour en améliorer la performance afin qu'ils répondent toujours mieux aux besoins et aux attentes des élèves et de la société[2]. Tout au long des consultations et des recherches qu'il a menées, le Conseil s'en est tenu à cette orientation et à cette conviction première, comme en témoigne le contenu du présent rapport.

Le Conseil a graduellement orienté son rapport dans une direction qui s'est transformée en une deuxième conviction : c'est à la recherche d'une qualité accrue et renouvelée de la formation collégiale que doivent être consacrés les efforts de toutes les instances intéressées à l'enseignement collégial au cours des toutes prochaines années. Comme on pourra le constater, la recherche de la qualité de la formation constitue la principale trame de fond des propositions que le Conseil soumet à la réflexion des acteurs et des actrices de l'enseignement collégial.

Enfin, le Conseil a acquis une troisième conviction: les changements souhaités dans l'enseignement collégial ne seront possibles que dans la mesure où ils seront pleinement assumés et pris en charge par les personnes qui vivent et travaillent dans les collèges. Et, aussi, dans la mesure où ces personnes seront sensibles à leur environnement, à l'écoute attentive des besoins et des attentes des élèves et de la société. C'est qu'on peut, bien sûr, décréter des changements aux structures, aux processus et aux objectifs, mais qu'on ne décrète pas la qualité, celle-ci ne pouvant être que la résultante d'un idéal partagé et vécu intensément dans toute la vie du réseau et des établissements.

Pour contribuer au choix des orientations à privilégier et des actions à entreprendre, le Conseil a réuni les fruits de sa réflexion dans ce rapport qui se divise en quatre parties.

Dans la première partie, le Conseil procède à une lecture et à une analyse de **l'évolution prévisible de la société québécoise** en regroupant ses observations sous quatre chapitres : les perspectives démographiques ; le

2. Conseil des collèges, *Vers l'an 2000. Les priorités de développement de l'enseignement collégial*, (document de consultation), juin 1990, p. 6.

développement économique, scientifique et technologique; le développement social et culturel ; les perspectives politiques.

En se basant sur un certain nombre de faits et de constats qui se dégagent de l'analyse de l'évolution récente et de la situation actuelle de la société, le Conseil tente de cerner les lames de fond, les courants porteurs du développement du Québec qui, dans une large mesure, dictent les besoins de formation pour les prochaines années et tracent les principaux contours des défis que l'enseignement collégial sera vraisemblablement appelé à relever.

Une analyse transversale permet de dégager, en conclusion, les caractéristiques fondamentales de la société québécoise et les défis qui en découlent pour le système éducatif.

Le Conseil consacre la deuxième partie de ce rapport à la présentation de sa **conception actualisée de l'enseignement collégial**, c'est-à-dire à l'identification de quelques grandes cibles que le collégial doit atteindre pour répondre aux besoins des individus et de la société. Sont alors analysés, dans autant de chapitres, les trois grands objectifs suivants : mettre un accent renouvelé sur la qualité de la formation collégiale, situer le collégial dans une perspective d'éducation permanente* et intensifier la fonction de service à la collectivité. En conclusion de cette partie, le Conseil présente, sous une forme schématisée, les principales composantes de la mission de formation que les collèges doivent assumer.

Jumelés en quelque sorte aux constats de la première partie, ces éléments d'une conception actualisée de l'enseignement collégial constituent les principales assises sur lesquelles le Conseil fait reposer son choix des actions à entreprendre pour assurer le développement optimal de l'enseignement collégial.

C'est dans la troisième partie que le Conseil s'arrête à l'identification et à une présentation relativement détaillée des **priorités de développement de l'enseignement collégial** pour les prochaines années. Six chantiers retiennent particulièrement son attention.

Tout d'abord, le renforcement et l'élargissement de la composante de *formation générale** des études collégiales. Convaincu que cette composante n'a pas atteint un état optimal, le Conseil expose les raisons qui l'amènent à proposer une révision en profondeur du curriculum* en vue de donner à tous les élèves une formation générale plus large et plus solide ; il s'arrête aussi aux moyens à prendre pour y arriver.

Ensuite, la rénovation de la *formation préuniversitaire**. Le Conseil y propose les principaux changements qui, selon lui, doivent être apportés dans la formation des élèves qui se destinent aux études universitaires : nouvelle approche de l'orientation des élèves et de la sélection des candidats ; complémentarité accrue entre la composante de formation générale et la concentration* ; densité, consistance et cohérence interne plus fortes dans tous les programmes* ; souplesse accrue des programmes par l'implantation de nouveaux profils de formation.

Dans le cas des programmes du *secteur technique*, objets de la troisième priorité, le Conseil procède à l'identification des principales caractéristiques d'une formation technique* renouvelée ; il propose des orientations et des moyens pour accroître le recrutement des candidats, en particulier dans les secteurs qui offrent les meilleures perspectives d'emploi ; il montre en quoi et pourquoi le moment est venu de diversifier la structure des programmes techniques, notamment pour offrir aux élèves des cheminements autres que celui qui est actuellement prévu pour l'obtention d'un diplôme d'études collégiales.

C'est le développement de la *formation continue** qui retient ensuite l'attention du Conseil. Dans cette quatrième priorité, on trouve une analyse des besoins de formation continue dans la société québécoise et de l'évolution de l'action des collèges dans ce domaine, une présentation de la mission des cégeps* en formation continue et des propositions qui prennent la forme de quatre chantiers portant respectivement sur : l'accès à la formation technique qualifiante* ; l'accessibilité, pour les adultes*, à la formation générale et préuniversitaire ; la concertation en matière de formation de la main-d'œuvre ; le développement de la formation sur mesure*.

En cinquième lieu, le Conseil met de l'avant des propositions qu'il inscrit dans une stratégie globale visant à favoriser la *réussite des études*. Après avoir procédé à une analyse des traits marquants de l'accès aux études collégiales et des facteurs associés à l'échec* et à l'abandon*, le Conseil s'arrête brièvement aux mesures prises par les collèges. Il s'engage ensuite dans la présentation des orientations et des actions qu'il privilégie pour permettre à une plus grande proportion d'élèves de se rendre jusqu'à l'obtention du diplôme d'études collégiales. Le Conseil y propose, notamment, la mise en place d'une propédeutique* vers laquelle les collèges seraient autorisés à orienter les élèves dont les acquis antérieurs ne sont pas assez solides pour leur permettre de passer directement à un programme régulier du collégial.

Enfin, c'est toute la question de *l'évaluation* au collégial qui retient l'attention du Conseil. On trouve, dans cette sixième priorité, une description de la situation actuelle, une identification des orientations à privilégier en matière

d'évaluation et, finalement, les moyens à mettre en œuvre pour rénover et renforcer le dispositif de l'évaluation au collégial. Dans ce chapitre, le Conseil traite des principales dimensions de l'évaluation des apprentissages, des programmes, des établissements et des encadrements du système collégial ; dans chaque cas, il définit les rôles et les responsabilités de chacun des trois grands acteurs, soit les collèges, le Ministère et un organisme externe d'évaluation.

Enfin, dans la quatrième partie, le Conseil se livre à un examen de quelques grands **moyens essentiels à la rénovation et au développement de l'enseignement collégial**.

Il recommande d'abord qu'à l'intérieur du cadre général de gestion du réseau collégial un nouvel accent soit mis sur *la responsabilité et la dynamique des établissements*, en particulier en matière de gestion des programmes, des ressources humaines et des ressources financières. Le Conseil insiste aussi pour que chaque établissement se donne un profil qui lui soit propre en tablant, notamment, sur le développement de sa culture organisationnelle.

Vient ensuite la présentation des moyens que le Conseil privilégie pour favoriser la *rénovation des programmes d'enseignement et de leur gestion*. Des accents particuliers sont mis ici sur : les programmes comme axe intégrateur et pivot de l'enseignement collégial ; l'implantation de l'approche programme* dans le réseau et dans les collèges ; un nouveau partage des rôles des divers acteurs dans la conception, l'évaluation et la révision des programmes.

Dans le troisième chapitre, ce sont *la mobilisation et le développement des ressources humaines* qui retiennent l'attention du Conseil. On y traite surtout de l'impact que pourrait avoir sur les diverses catégories de personnel – en particulier sur les enseignants et les enseignantes – la mise en œuvre des priorités que le Conseil met de l'avant dans la troisième partie. Il y est aussi question de la formation des futurs enseignants et enseignantes du collégial ainsi que de leur perfectionnement, tout comme de celui des autres catégories de personnel des collèges. Enfin, le Conseil traite de la situation particulière des professeurs de philosophie et d'éducation physique dont un certain nombre risque d'être affecté de façon particulière par les propositions formulées en vue d'élargir la composante de formation générale.

La disponibilité de ressources financières ajustées aux besoins fait l'objet du quatrième chapitre. Après avoir fait brièvement l'analyse de la situation actuelle, le Conseil procède à un examen de la conjoncture et des besoins qui appellent des ressources accrues, avant d'aborder la question des nouvelles sources de financement.

Le Conseil termine cette partie en traitant de *la contribution de la recherche au développement de l'enseignement collégial*. Il y présente les perspectives qu'il privilégie pour assurer une évolution actualisée des différents volets de la recherche (pédagogique, technologique, institutionnelle, fondamentale) en mettant un accent particulier sur l'organisation et le financement des activités de recherche dans le réseau et dans les collèges. Le Conseil réaffirme ici sa conviction que la recherche au collégial apporte une contribution essentielle à la réalisation de la mission de formation des collèges.

La conclusion du rapport remet en lumière les perspectives générales que le Conseil retient pour le développement de l'enseignement collégial de même que les principales lignes d'action qu'il privilégie pour assurer la rénovation de cet ordre d'enseignement.

* * *

Au cours des deux dernières années – et, en particulier au début de la présente année – des questions ont été posées et des mesures ont été annoncées par diverses instances, dont la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, questions et mesures qui illustrent, de façon non équivoque, que l'enseignement collégial sera soumis à un examen en profondeur dans les mois qui viennent. Par la publication de ce rapport, le Conseil veut apporter sa contribution à la réflexion collective en indiquant les voies qui lui semblent les plus prometteuses pour assurer le renouveau de l'enseignement collégial et, ainsi, pour ajuster son devenir à celui de la société québécoise.

PREMIÈRE PARTIE

LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE: ÉVOLUTION PRÉVISIBLE ET BESOINS DE FORMATION

Dans tous les pays, dans toutes les civilisations, l'évolution du système éducatif est intimement liée au passé, au présent et au devenir prévisible de la société dans laquelle s'insère et se développe ce système. C'est que l'école, à plus d'un titre, est à la fois un reflet et un tremplin de l'évolution de la société ; c'est à la recherche d'un équilibre sans cesse renouvelé entre ces deux axes de sa mission que l'école est constamment conviée. Aussi, toute tentative de mise à jour et de rajustement de la mission, du rôle et du fonctionnement de l'école doit-elle reposer sur une analyse lucide et partagée des traits marquants de la société et sur une vision la plus éclairée possible de son développement prévisible et souhaité.

Avant de s'engager dans une démarche visant à cerner les principales caractéristiques de l'enseignement collégial de demain et à dégager les priorités qu'il faut retenir pour son développement optimal, le Conseil des collèges se devait de procéder à une lecture des principales facettes de la société québécoise d'aujourd'hui en vue d'identifier un certain nombre de tendances qui ont de bonnes chances de marquer le devenir du Québec et, partant, d'influer sur l'évolution de l'enseignement collégial au cours des dix ou quinze prochaines années.

Tenter de bien saisir et d'analyser brièvement les principales caractéristiques d'une société à un moment donné de son histoire constitue une entreprise difficile, hasardeuse et remplie d'embûches, les résultats risquant d'être teintés par la grille d'analyse retenue au départ. Cela est encore plus vrai lorsqu'il s'agit de considérer en quoi et comment de telles données, si pertinentes et rigoureuses soient-elles, constituent des assises solides à une analyse prévisionnelle, à une certaine prospective.

Celle-ci, en effet, ne peut être crédible et aidante que dans la mesure où on sait admettre au départ qu'il y a une bonne part d'arbitraire dans ce qu'on peut présenter comme un phénomène incontestable, un courant irréversible, un élément conjoncturel, une dimension qui est soumise à des facteurs imponderables ou encore qui dépend de la volonté et de la capacité d'un certain nombre d'acteurs d'en influencer le cours.

En présentant les analyses qui suivent, le Conseil des collèges est bien conscient de tout cela. Il n'en croit pas moins nécessaire de faire état, d'entrée de jeu, de la lecture qu'il fait des principales dimensions de la société québécoise actuelle et de son évolution prévisible. Ce faisant, le Conseil présente un certain nombre de constats et de perspectives à la lumière desquels il situera, dans les autres parties de ce rapport, la conception qu'il se fait d'un enseignement collégial de qualité, les priorités de son développement et les moyens à privilégier pour y arriver.

Dans ses travaux, le Conseil a eu recours à des études et à des recherches réalisées par diverses instances dont celles qui, au gouvernement du Québec et ailleurs, ont le mandat de colliger des données et de produire des analyses sur divers aspects de la société québécoise. Le Conseil a aussi tenu à prendre connaissance des points de vue de divers observateurs et acteurs de la scène québécoise qui, sans nécessairement être des spécialistes des questions traitées, n'en demeurent pas moins des interlocuteurs dont les opinions et l'action ont des chances d'influencer les perceptions de la réalité et le courant des choses.

Dans cette première partie, le Conseil procède à un examen de quatre grandes dimensions de la société québécoise :

- les perspectives démographiques ;
- le développement économique, scientifique et technologique ;
- le développement social et culturel ;
- les perspectives politiques.

Dans chaque cas, il est question des caractéristiques de la société, des besoins de formation qui en découlent et des défis qui en résultent pour l'enseignement collégial.

Dans une brève conclusion, le Conseil présente une analyse transversale qui permet de dégager les traits les plus marquants de la société québécoise actuelle et de son évolution, de même qu'un rappel des principaux défis qui se posent au système éducatif.

Chapitre 1

Les perspectives démographiques

Lorsqu'on veut appréhender la réalité profonde d'un pays, d'une civilisation ou d'une société, les données et les faits portant sur sa population constituent un point de référence de première importance. Et cela est particulièrement vrai pour le Québec en raison de trois facteurs principaux : la dimension relativement réduite de sa population, la dispersion de celle-ci sur un vaste territoire, et son caractère majoritairement francophone dans un pays et sur un continent dont la population s'exprime dans une autre langue et s'alimente à une autre culture. Dans un tel environnement, la composition et le renouvellement de la population de même que sa répartition sur le territoire sont des éléments très importants en raison de leur influence sur le développement économique, social et culturel.

Sans entrer dans des analyses qui relèvent d'études spécialisées, le Conseil présente d'abord quelques données qui permettent de saisir la situation actuelle et l'évolution prévisible au plan démographique; il souligne ensuite trois caractéristiques majeures de cette évolution: le vieillissement de la population, l'apport accru de l'immigration et l'accentuation des disparités régionales.

LA SITUATION ACTUELLE ET L'ÉVOLUTION PROJETÉE DE LA POPULATION

Jadis une société à forte croissance démographique, pour une société industrialisée, le Québec affiche une croissance plutôt lente depuis vingt ans. Au 1er juin 1990, sa population était estimée à 6 762 200 personnes[3], ce qui représente une augmentation de 222 000 personnes depuis 1986.

3. Sauf indication contraire, les données utilisées dans cette partie proviennent de l'étude de Louis Duchesne publiée en 1991 par le Bureau de la statistique du Québec (BSQ) et intitulée *La situation démographique au Québec, édition 1990*.

La croissance démographique du Québec est plus lente que celle de l'Ontario et de l'ensemble du Canada, ce qui a pour conséquence de diminuer son poids à l'intérieur du Canada. Ainsi, de 29 % qu'il était au début des années 1960, le poids démographique du Québec dans le Canada est passé à 25,4 % en 1990.

La faible croissance de la population est due, en bonne partie, à la diminution du taux de natalité. Depuis 1970, ce taux se situe sous le seuil de renouvellement des générations. Il connaît cependant une légère remontée depuis quelques années : après avoir atteint son niveau le plus bas en 1987 avec une moyenne de 1,35 enfant par femme, l'indice de fécondité a augmenté de 20 % en 1989 pour atteindre 1,52 ; la progression s'est poursuivie en 1990 avec un taux se situant à 1,66 enfant par femme. Les données provisoires pour 1991 laissent entrevoir une très légère poursuite du mouvement à la hausse.

Conjuguée à un apport plus élevé de l'immigration, l'augmentation de la fécondité permet, depuis trois ans, l'amorce d'un redressement de la situation démographique. Ainsi, en 1989, l'accroissement de la population a été le plus élevé depuis vingt ans.

Le Québec ne semble pas menacé d'une décroissance démographique au cours des vingt prochaines années, mais son rythme de croissance sera vraisemblablement de plus en plus lent. En effet, le Bureau de la statistique du Québec (BSQ) prévoit une croissance lente de la population jusque vers l'an 2018, alors qu'elle atteindrait 7,6 millions de personnes. Ce n'est que par la suite qu'elle connaîtrait une décroissance de plus en plus accélérée[4].

Si l'on s'arrête tout particulièrement à l'effectif des 0-19 ans, on constate que son évolution est plus difficile à prévoir car elle dépend largement des incertitudes de la fécondité future et, dans une moindre mesure, de l'apport de l'immigration susceptible d'alimenter l'effectif des jeunes adultes en âge de procréer. Selon l'un des scénarios envisagés par le BSQ, l'effectif des 15-19 ans, qui forme une partie du bassin de recrutement et de fréquentation des collèges avec 454 477 personnes en 1989, continuerait sa croissance au moins jusqu'en 1996, alors qu'il atteindrait 489 006 personnes, pour décroître lentement par la suite[5]. D'après un autre scénario, plus optimiste, il y

4. Il s'agit ici de l'un des scénarios envisagés par le BSQ. Il se fonde sur un indice de fécondité constant de 1,5 enfant en moyenne par femme, c'est-à-dire l'indice de 1989, et sur un solde de migration constant et positif de 9 500 personnes (celui de 1986). Selon un autre scénario du BSQ, fondé sur la poursuite de la remontée du taux de natalité et sur une migration nette de 22 000 personnes, le déclin démographique serait reporté vers 2030.

5. Des données préliminaires préparées par la Direction générale de l'enseignement collégial à partir de l'effectif des commissions scolaires permettent d'en arriver à une prévision similaire.

aurait 495 065 personnes dans le groupe des 15-19 ans en 1996, nombre qui décroîtrait lentement jusqu'en 2006 pour ensuite remonter et atteindre 527 155 personnes en 2011.

Jusqu'à la fin de la présente décennie, les établissements d'enseignement devront donc probablement composer avec des bassins de recrutement à peu près stables dans l'ensemble et en décroissance, parfois importante, dans certaines zones rurales et urbaines en dépeuplement.

LE VIEILLISSEMENT DE LA POPULATION

L'une des tendances majeures qui marquera l'évolution de la démographie québécoise, du moins durant la première moitié du prochain siècle, est le vieillissement de la population. Il résulte, en particulier, d'une baisse assez rapide et substantielle de la natalité depuis le milieu des années 1960, et de l'allongement graduel de l'espérance de vie[6].

En 1989, les personnes de 65 ans et plus formaient 10,4 % de la population (8,6 % pour les hommes et 12,3 % pour les femmes) ; dans une vingtaine d'années, ce sera environ 15 % de la population qui aura plus de 65 ans et 31 % qui sera âgée de 45 à 64 ans. Les projections pour les quinze prochaines années indiquent particulièrement une diminution importante des cohortes de personnes en âge de procréer, créant ainsi, même à taux de fécondité égal, une diminution du nombre de naissances et, par conséquent, une tendance à la hausse de la proportion des personnes âgées.

Le vieillissement de la population est donc un phénomène inéluctable qui marquera la société québécoise au cours des cinquante prochaines années, notamment les rapports humains et l'organisation de la vie en société. On peut penser, par exemple, que le nombre élevé et sans cesse grandissant de personnes âgées exercera un poids social et économique accru sur la population active et entraînera un déplacement dans les priorités des gouvernements et des institutions à tous les niveaux. Des rapports nouveaux s'établiront vraisemblablement entre les jeunes et les personnes plus âgées, rapports qui, pour être harmonieux et féconds, devront être fondés sur une compréhension mutuelle et une collaboration plus étroite non seulement dans la société en général mais également dans les milieux de vie, en particulier au sein des établissements et des milieux de travail.

6. En 1989, l'espérance de vie à la naissance était de 72,8 ans pour les hommes et de 80,3 ans chez les femmes, comparativement à 67,3 ans et 72,8 ans en 1961.

De plus, le recul prévisible de l'âge de la retraite ainsi que la disponibilité probable d'une main-d'œuvre jeune moins nombreuse amèneront plusieurs entreprises et organismes publics et parapublics à compter sur la main-d'œuvre en place. Les transformations multiples que connaîtront l'organisation du travail et les processus de production les obligeront à perfectionner une grande partie de leur main-d'œuvre et à préparer des travailleurs et des travailleuses à remplir d'autres fonctions de travail. Le système d'éducation sera appelé à répondre à de nouvelles demandes, à de nouvelles populations scolaires, à de nouveaux besoins de formation. Tout en continuant à accueillir des jeunes sortant directement du secondaire et à assurer leur formation initiale, le collégial sera de plus en plus appelé à contribuer au recyclage et au perfectionnement de la main-d'œuvre et à réaliser des activités de formation pour un nombre grandissant d'adultes relativement âgés. Il devra aussi former en plus grand nombre des personnes orientées vers les services personnels, culturels et socio-communautaires à fournir aux personnes âgées.

L'ACCUEIL ET L'INTÉGRATION D'UN NOMBRE CROISSANT D'IMMIGRANTS

La composition de la population québécoise sera aussi profondément marquée par l'arrivée d'un nombre croissant de personnes immigrantes.

Malgré un apport migratoire international de plus d'un million d'immigrants depuis 1946[7], le Québec, jusqu'en 1985, a dû compter uniquement sur sa natalité pour assurer sa croissance démographique. Le solde migratoire négatif était alors causé par le déficit chronique de sa migration interprovinciale. Ce déficit, qui tend cependant à se résorber depuis 1976[8], combiné à une augmentation sensible de l'immigration internationale, amène un bilan migratoire positif de 62 708 personnes de 1985 à 1989.

Compte tenu de la faible fécondité actuelle, le volume d'immigration aura un impact important sur l'évolution démographique au cours des trente prochaines années. La contribution de l'immigration au défi démographique constitue d'ailleurs un objectif important du récent énoncé de politique et du plan d'action du ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (MCCI). Celui-ci estime que la capacité d'accueil de la société québécoise

7. Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*, 1990, p. 3.

8. Le déficit était de 156 496 de 1976 à 1981 contre 81 254 pour la période quinquennale suivante. Les chiffres provisoires le ramènent à 10 000 pour 1988 et à 6 000 environ pour 1989. (Duchesne, *op. cit.*, 1990, p. 94 et suivantes).

pourrait lui permettre d'absorber un plus grand nombre d'immigrants, notamment ceux qui connaissent le français à leur arrivée, en particulier des travailleurs et des travailleuses ainsi que des gens d'affaires.

Lors du recensement de 1986, 8,2 % de la population québécoise déclarait être née à l'étranger[9]. Cette proportion de la population d'origine immigrante est nettement inférieure à celle de l'Ontario (25 %), de la Colombie-Britannique (25 %), de l'Alberta (16 %) et du Manitoba (14 %)[10].

Jadis constituée majoritairement de personnes arrivant d'Europe (Italie, France, Royaume-Uni, Grèce, Portugal, Pologne), l'immigration québécoise s'est diversifiée en accueillant une plus grande proportion de personnes originaires des autres continents au cours des vingt dernières années : en 1986, 42,6 % d'entre elles venaient d'Asie, 25,9 % d'Amérique, 22,5 % d'Europe et 9 % d'Afrique[11]. Le Québec accueille donc une immigration issue de nationalités, d'origines ethniques, de races, de cultures, de religions et de langues de plus en plus diversifiées.

De 1979 à 1989, la proportion des immigrants allophones[12] s'est accrue de 29,7 % à 42,1 % pendant que celle des immigrants francophones s'est maintenue à environ 34 %. « De plus, même si l'on a assisté récemment à une diminution du pourcentage des francophones – 28,3 % en 1989 –, leur nombre absolu n'a cessé de croître. En effet, celui-ci a presque doublé de 1984 à 1989 et atteint désormais 9 518 personnes »[13]. Les données préliminaires de 1989 révèlent que près de la moitié des immigrants ne connaissent ni le français, ni l'anglais, à leur arrivée[14].

Par ailleurs, suivant la tendance observée ailleurs, les immigrants se retrouvent dans les grandes villes. En 1986, la région métropolitaine de Montréal rassemblait 87,2 % d'entre eux; ce taux de concentration est le plus élevé au Canada. Par ailleurs, les personnes immigrées constituent 16 % de

9. MCCI, *Énoncé de politique*, p. 4.

10. Recensement du Canada de 1986, cité par Jocelyn Berthelot, *Apprendre à vivre ensemble. Immigration, société et éducation*, Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ), 1990, p. 163.

11. Ces chiffres, tirés des données du recensement de 1986, ne comptabilisent que les personnes nées à l'étranger, c'est-à-dire en dehors du Canada. Voir MCCI, *Énoncé de politique*, p. 3.

12. C'est-à-dire ne connaissant ni le français, ni l'anglais. MCCI, *Énoncé de politique*, p. 28.

13. MCCI, *Énoncé de politique*, p. 29. Sont définis comme francophones, ceux et celles qui connaissent le français à leur arrivée. Ce groupe comprend donc ceux et celles qui ne parlent que le français (16,3 %) et ceux qui connaissent l'anglais et le français 12,0 %. L'objectif est de hausser l'immigration francophone à 45 % de l'effectif annuel en 1995.

14. Données du MCCI compilées par le BSQ, voir Duschesne, *op. cit.*, p. 271.

la population de la région métropolitaine de Montréal, soit un pourcentage plus faible que celui qu'on trouve dans plusieurs autres villes canadiennes[15].

Ce déséquilibre dans la répartition régionale des immigrants au Québec risque de créer un hiatus important entre la région métropolitaine et le reste de la province, tout en faisant porter aux seuls Montréalais et à leurs institutions les responsabilités d'intégration des nouveaux arrivants. Pour y remédier, l'un des objectifs de la politique gouvernementale est de lier la régionalisation de l'immigration aux activités de développement régional, notamment en soutenant des projets-pilotes menés avec des organismes régionaux à vocation économique[16]. La capacité d'atteindre cet objectif dépendra, dans une large mesure, du dynamisme socio-économique de chaque région. Cette régionalisation ne pourra donner des résultats qu'à long terme, de sorte que la capacité d'accueil et d'intégration du Québec se mesurera surtout, au cours des prochaines années, par celle de la région de Montréal. L'ouverture à l'immigration et plusieurs aspects de l'intégration interpellent toutefois l'ensemble de la société québécoise.

Pour permettre aux Québécois et aux Québécoises de toutes origines de bâtir ensemble, harmonieusement, le Québec de demain, la politique gouvernementale propose à la population un «contrat moral» qui repose sur trois grands principes orientant l'intégration des personnes immigrantes et des Québécois des communautés culturelles et interpellant l'ensemble de la société d'accueil ; le Québec y est présenté comme :

- Une société dont le français est la langue commune de la vie publique.
- Une société démocratique où la participation et la contribution de tous sont attendues et favorisées.
- Une société pluraliste ouverte aux multiples apports dans les limites qu'imposent le respect des valeurs démocratiques fondamentales et la nécessité de l'échange intercommunautaire[17].

L'arrivée d'une population immigrante de plus en plus importante et diversifiée pose au Québec et à ses institutions des défis de taille en matière

15. MCCI, *Énoncé de politique*, p. 64. Montréal occupait le 13e rang au Canada, Sherbrooke le 21e rang avec 3,4 %, Québec le 23e (2,3 %), Trois-Rivières le 24e (1,4 %) et Chicoutimi-Jonquière le 25e rang avec 0,7 %. (Recensement de 1986, données citées par Berthelot, *op.cit.*, p. 164).

16. *Ibid.*, p. 64 et 65. Sur cette question, le Ministère s'est rangé à l'avis exprimé par le Conseil des communautés culturelles et de l'immigration : *Quelques arpents de neige... à partager*, Novembre 1988.

17. MCCI, *Énoncé de politique*, p. 15.

d'accueil et d'intégration des immigrants et des membres des communautés culturelles, défis amplifiés par la dynamique sociolinguistique et par la nouveauté de la problématique d'intégration en milieu francophone.

L'actualisation des principes mis de l'avant par la politique gouvernementale exigera la mise en œuvre d'importantes mesures favorisant l'apprentissage du français et la promotion de son usage, le soutien accru à l'ouverture de la société d'accueil et à la participation des immigrants et des Québécois des communautés culturelles à la vie économique, sociale, culturelle et institutionnelle, et le développement de relations intercommunautaires harmonieuses entre les Québécois de toutes origines.

Dans le cas du réseau collégial public, on dénombrait 9 253 élèves allophones en 1989 (7,4 % de la population scolaire totale de ces collèges) soit une augmentation de près de 23 % depuis 1983. Concentrés à 94 % dans la région métropolitaine de Montréal, ces allophones choisissent de plus en plus d'étudier dans un cégep francophone : alors que 16,3 % d'entre eux fréquentaient un établissement francophone en 1983, ce pourcentage est passé à 38,8 % en 1989. C'est donc dire que la majorité – plus de 60 % – des allophones s'inscrivent encore dans les collèges anglophones[18].

Le système éducatif – le réseau collégial, en particulier – est donc appelé au premier chef à jouer un rôle dans l'application des orientations gouvernementales. En s'appuyant sur les objectifs et les principes retenus par la politique gouvernementale, il devra accueillir adéquatement les membres des communautés culturelles et favoriser leur intégration à la société québécoise ; il devra adapter la formation qu'il dispense, les stratégies éducatives qu'il privilégie et les services qu'il rend disponibles, de façon à ce qu'ils reflètent cette société diversifiée et ouverte sur le monde que le Québec est en train de devenir.

L'ACCROISSEMENT PRÉVISIBLE DES DISPARITÉS RÉGIONALES

L'inégalité de la répartition de la population est, depuis toujours, une caractéristique importante de la démographie québécoise. En 1989, la région administrative de Montréal rassemblait 26,4 % de la population et celle de la Montérégie 17,1 %[19]. En y joignant les régions de Lanaudière

18. Chantal Leclerc, *La présence des minorités linguistiques au collégial*, Direction générale de l'enseignement collégial, 1990, tableau 2.1.

19. Les données sur la situation actuelle sont tirées de L. Duchesne, 1990, *op. cit.*, p. 27-33. Celles concernant les projections viennent du BSQ, *Perspectives démographiques du Québec et de ses régions 1986-2046*, 1990, p. 93-102.

(4,4 %), de Laval (4,4 %) et des Laurentides (5,1 %), on constate que 57,4 % des Québécois vivent dans la région de Montréal et sa périphérie, comparativement à 8,8 % pour celle de Québec, 6,9 % en Mauricie-Bois-Francs, 5,4 % pour la région de Chaudière-Appalaches, 4,3 % au Saguenay–Lac-Saint-Jean et 4,1 % dans l'Outaouais. Les six autres régions rassemblent chacune moins de 4 % de la population et au total elles n'en regroupent qu'environ 11 %.

Les régions périphériques qui sont déjà les moins peuplées décroissent (Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine, Côte-Nord), stagnent (Bas-Saint-Laurent, Saguenay–Lac-Saint-Jean) ou croissent très lentement (Estrie, Abitibi-Témiscamingue, Mauricie–Bois-Francs, Nord du Québec). Les régions métropolitaines de Montréal et de Québec présentent également une croissance très lente de 0,7 % entre 1986 et 1989. À l'opposé, la croissance démographique du Québec est concentrée dans les régions périphériques de Montréal et en Outaouais avec en moyenne entre 4,2 % et 5,7 % d'augmentation depuis 1986.

La répartition de la population présente donc plusieurs inégalités. Plus important encore, la carte de la croissance démographique est criblée de poches de dépeuplement qui s'agrandissent progressivement. Si les projections reflètent les mouvements du passé, cette tendance s'accentuera au cours des prochaines années sous l'influence, en particulier, de deux facteurs : les migrations interrégionales et la natalité.

Étroitement liées aux conditions socio-économiques, en particulier à la disponibilité d'emplois, les migrations interrégionales sont difficiles à prévoir. Si les tendances passées se maintiennent, les régions périphériques de l'Est du Québec, en particulier, continueront à se dépeupler au profit de la région de Québec et surtout de la grande région de Montréal. Ces migrations toucheront en grande partie les jeunes.

L'exode des jeunes constitue, en effet, le phénomène démographique interrégional le plus important des dernières décennies[20]. De 1971 à 1986, le Bas-Saint-Laurent et la Gaspésie auraient perdu environ 30 % de leur cohorte des 20-34 ans, le Saguenay–Lac-Saint-Jean, l'Abitibi-Témiscamingue et la Côte-Nord plus de 22 % chacun, et la Mauricie près de 20 %[21].

20. Au cours des tables rondes organisées par le Conseil des collèges, plusieurs représentants du Saguenay–Lac-Saint-Jean, du Bas-Saint-Laurent, de la Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine, et des zones rurales de la région Chaudière-Appalaches, ont signalé ce phénomène qu'ils attribuent en grande partie aux conditions économiques.

21. Charles Côté, *Désintégration des régions. Le sous-développement durable au Québec*, Éditions JCL, 1991, p. 36. Ces pourcentages proviennent de calculs effectués à partir des recensements de Statistique Canada et d'indicateurs sociaux du MSSS ; ils portent sur les anciennes régions administratives du Québec.

Cet exode des jeunes a accentué le vieillissement de la population de ces régions et surtout il annonce une diminution très probable des naissances au cours des prochaines années. La perte de jeunes en âge d'assurer le remplacement naturel de la population régionale se manifeste déjà dans les indices de fécondité. Ces écarts importants de la natalité accentueront les disparités démographiques régionales au cours des prochaines années, au détriment des régions périphériques les moins peuplées et à l'avantage des régions de la ceinture urbaine de Montréal où se concentre de plus en plus la population québécoise.

L'accentuation de ces disparités démographiques pose des défis importants à la société québécoise. Causé en majeure partie par les conditions socio-économiques, le dépeuplement agit à son tour sur ces dernières, risquant ainsi d'entraîner les régions touchées dans une spirale marquée par la décroissance et l'affaiblissement des principaux moteurs du développement : diminution de la consommation et de la production de biens et de services, perte de ressources financières pour les organismes publics et parapublics, érosion du poids politique régional, etc. Le dépeuplement peut aussi signifier une diminution des compétences qui aura des incidences sur le développement des entreprises et la disponibilité d'emplois. Avec des services restreints, y compris dans le secteur éducatif, et un nombre d'emplois très limité, il sera très difficile non seulement d'attirer des personnes immigrantes, mais de retenir les jeunes adultes dans leur région. Dans certaines régions, le dépeuplement pourrait compromettre le développement des services éducatifs collégiaux et universitaires tout en nécessitant un ajustement constant de la présence d'écoles primaires et secondaires non seulement dans les zones en dépeuplement, mais également dans celles qui se retrouvent en croissance rapide. Les établissements* scolaires des régions qui se dépeuplent seront vivement appelés à collaborer à la réalisation d'actions concertées visant la revitalisation de leur milieu et la recherche de solutions aux problèmes de la décroissance démographique, de l'exode des jeunes et du vieillissement de la population.

Les collèges, selon les régions où ils sont implantés, auront à relever des défis très divers. Certains verront leur effectif s'accroître de façon significative, tandis que d'autres devront rationaliser leurs services et leurs programmes pour tenir compte d'une importante décroissance de leur effectif. Il n'est pas exclu qu'il faille, à la limite, planifier la création de collèges dans certaines régions et en fermer ailleurs si les efforts pour contrer les disparités régionales se révèlent inefficaces.

▾ ▾ ▾

EN RÉSUMÉ

Le Québec n'est pas menacé d'une décroissance démographique au cours des vingt prochaines années mais son rythme de croissance démographique sera vraisemblablement de plus en plus lent. Les établissements d'enseignement devront probablement composer avec des bassins de recrutement stables ou en croissance légère dans l'ensemble et en décroissance, parfois importante, dans plusieurs zones rurales et urbaines en dépeuplement.

La société québécoise devra relever les deux défis posés par ses faibles taux de fécondité et de natalité et par l'apport accru de l'immigration. Les collèges seront mis à contribution notamment pour la création de conditions favorables à la reconnaissance de la famille comme valeur collective fondamentale, à l'accueil d'immigrants et à leur intégration dans une société francophone, démocratique et de plus en plus pluraliste.

Le vieillissement de la population est un phénomène inéluctable caractérisé principalement par le vieillissement de la main-d'œuvre et par la présence grandissante de personnes âgées. L'augmentation du rapport de dépendance des jeunes et surtout des vieux par rapport à la population active, du rapport vieux/jeunes et du poids économique des personnes âgées poseront des défis importants en matière de politiques sociales. Les collèges seront appelés, en particulier, à contribuer au recyclage et au perfectionnement de la main-d'œuvre, à la réalisation d'activités de formation pour un nombre grandissant d'adultes relativement âgés et au renforcement, dans la formation, de valeurs éthiques permettant une intégration dans une société où on trouve un nombre de plus en plus élevé de personnes âgées.

La répartition de la croissance de la population laisse entrevoir une accentuation des disparités régionales, au détriment des régions périphériques les moins peuplées et à l'avantage des régions de la ceinture urbaine de Montréal où se concentre de plus en plus la population québécoise. Le dépeuplement pose des défis importants à la croissance de plusieurs régions et il nécessite la mobilisation de tous les intervenants socio-économiques. Les collèges devront collaborer à la réalisation d'actions concertées visant la revitalisation des milieux les plus défavorisés afin d'apporter des solutions aux problèmes de la décroissance démographique, de l'exode des jeunes et du vieillissement de la population.

Chapitre 2

Le développement économique, scientifique et technologique

Influencés par de multiples facteurs conjoncturels internes et externes qui se conjuguent, s'interpénètrent et parfois s'opposent, les cycles économiques tendent à devenir de plus en plus courts et surtout imprévisibles. Les perspectives économiques à moyen terme et, à plus forte raison, à long terme sont en conséquence difficiles à dégager[22].

La situation actuelle et récente permet toutefois de saisir les perspectives concernant les échanges commerciaux, le développement des entreprises et les exigences posées à la formation des personnes. Plusieurs phénomènes économiques, scientifiques et technologiques bouleversent le marché du travail et posent des défis importants à la disponibilité d'une main-d'œuvre qualifiée.

Le système d'éducation est interpellé particulièrement par la mondialisation des échanges, le développement scientifique et technologique ainsi que les transformations du marché de l'emploi et de l'organisation du travail. Ces mutations dans les échanges commerciaux, les découvertes scientifiques et leurs applications technologiques, la structure industrielle et le fonctionnement interne des entreprises ont des incidences marquantes non seulement sur les besoins en main-d'œuvre mais également sur les contenus de formation nécessaires[23].

22. Il est encore difficile, par exemple, de mesurer les impacts réels de la mise en œuvre de l'accord de libre-échange avec les États-Unis par rapport aux prévisions faites lors des analyses préparatoires à la conclusion de cet accord. De tels impacts sont encore plus difficiles à mesurer pour les accords internationaux comme ceux du GATT dont les ramifications sont beaucoup plus étendues et complexes. Enfin, on ne connaît pas encore les dispositions de l'éventuel accord Canada–États-Unis–Mexique. Les mesures de soutien aux entreprises doivent, par conséquent, être constamment adaptées rendant ainsi imparfaite leur adéquation aux besoins à tel moment donné.

23. Un certain nombre de constats et de perspectives évoqués dans ce chapitre s'inspirent d'un document produit par Hélène Pinard, à paraître dans la collection «Études et réflexions sur l'enseignement collégial» du Conseil des collèges sous le titre *Mutations des rôles techniques et formation*.

Favorisés principalement par le développement des technologies, des communications, de l'information et des transports ainsi que par la réduction des barrières tarifaires (produits, services et capitaux), les échanges internationaux se sont multipliés considérablement, en particulier au cours des vingt dernières années. Ils influencent toutes les dimensions de la vie des sociétés nationales en les amenant à devenir des acteurs sur la scène mondiale et à tirer parti des mutations profondes vécues à l'échelle de la planète : compétitivité, enjeux de la concurrence commerciale, du développement des connaissances scientifiques et de leur circulation, adaptation rapide des nouvelles technologies, diffusion de plus en plus étendue des produits culturels, coopération internationale dans de nombreux domaines et sous diverses formes, défis posés par la santé, les services sociaux et la protection de l'environnement, émergence d'un monde multipolaire redéfinissant les allégeances politiques et économiques des États-nations, etc.[24]

La croissance importante des échanges commerciaux et des marchés financiers internationaux a entraîné des mutations et des bouleversements considérables non seulement sur les économies nationales (transformation de la production et de la structure industrielle) mais également sur la disponibilité et les qualifications de la main-d'œuvre.

La composition des échanges internationaux a subi des modifications profondes par une diminution sensible de la part des matières premières (secteur primaire) au profit des biens manufacturés (secteur secondaire) et du commerce des services (secteur tertiaire), en particulier les services financiers et les services aux entreprises. Ces modifications ont provoqué, dans la plupart des pays, des déplacements des besoins globaux en main-d'œuvre, des entreprises à base de ressources vers les entreprises de production de biens et surtout vers l'émergence de nouvelles entreprises de services. L'impact de ces transformations sur le marché du travail s'est traduit notamment par des besoins accrus en formation continue et par un développement sensible de la formation initiale pour de nouveaux emplois. Ces changements ont généralement exigé des qualifications plus élevées, en particulier pour la production de biens manufacturés et de services comportant une haute valeur ajoutée.

24. On se réfère spontanément à la fin de la bipolarisation Est-Ouest, au développement d'une polarisation Nord-Sud ; aux Accords du GATT, au libre-échange nord-américain, à l'avènement de la Communauté économique européenne, aux alliances économiques prévisibles en Asie et en Amérique du Sud, à la montée d'organismes ou de forums internationaux à vocation sectorielle (environnement, communication...) et culturelle (francophonie).

Par ailleurs, les nombreux regroupements, fusions et acquisitions d'entreprises ont favorisé le développement d'un nombre important de nouvelles entreprises multinationales. En conséquence, la composition des entreprises devient continentale, voire internationale. Leurs produits englobent des composantes et des services provenant de différents pays[25].

Le lieu de production et l'identité nationale des entreprises perdent donc de leur importance. Le succès d'un pays se mesure de plus en plus à sa capacité de produire sur son territoire des biens et services de haute qualité, à prix compétitifs et recherchés dans le monde entier, grâce à la disponibilité d'infrastructures très performantes (transports, communications) et grâce au coût peu élevé et surtout à la qualité de la main-d'œuvre.

Ces phénomènes reliés à la mondialisation avivent la concurrence et bouleversent non seulement le volume, la nature et le rythme des échanges commerciaux mais également les économies nationales et les interventions des États en matière de développement économique. Ils entraînent enfin les entreprises dans une course, plus vive qu'auparavant, à la productivité et à la compétitivité : la production du meilleur produit au meilleur coût, plus rapidement et disponible avant celui d'un éventuel concurrent qui réside de plus en plus souvent à l'autre bout du monde. Enfin, ils posent des exigences nouvelles à la disponibilité de ressources humaines qualifiées pour occuper des emplois nouveaux ou transformés et ils posent aux systèmes d'éducation nationaux les défis d'offrir des formations initiales de très grande qualité et d'inventer des formules performantes de formation continue.

Les échanges internationaux ont aussi un impact sur les connaissances scientifiques et leurs applications technologiques. Parmi les facteurs qui conditionnent leur diffusion, le climat de compétition-coopération et le rythme de pénétration des technologies retiennent particulièrement l'attention.

Malgré une vive concurrence, une interdépendance et une coopération accrues émergent entre gouvernements, industries et universités de plusieurs pays. Plusieurs programmes européens de recherche scientifique et de développement technologique, par exemple, favorisent une large participation internationale. Des entreprises à forte intensité technologique de plusieurs pays forment des alliances stratégiques afin d'ouvrir leurs marchés[26]. Les gouvernements des sociétés industrialisées pratiquent égale-

25. Ministère des Affaires internationales. *Le monde pour horizon: éléments d'une politique d'affaires internationales*, 1991, p. 12.

26. Entre 1982 et 1985, par exemple, on a dénombré, au sein de l'OCDE, plus de mille ententes inter-entreprises dans les industries de haute technologie. Ministère des Affaires internationales, *op. cit.*, p. 64. On peut penser également aux alliances entre constructeurs automobiles japonais, américains et européens.

ment une coopération scientifique et technologique de plus en plus poussée, comme le Québec le réalise, par exemple, avec la France depuis plusieurs années[27].

Ce paradoxe apparent s'explique en grande partie par le désir d'une accessibilité plus grande aux technologies étrangères et une ouverture à de nouveaux marchés, par le partage de plus en plus nécessaire des coûts et des risques et par l'importance grandissante des ressources financières et humaines qu'exige le progrès scientifique et technologique.

L'insertion du Québec dans une économie mondiale

Regroupant les entreprises dans des «grappes industrielles», le MICT identifie cinq secteurs qui s'inscrivent avantageusement dans les réseaux de la mondialisation des échanges : l'aérospatiale, l'industrie pharmaceutique, les technologies de l'information, les produits d'équipement de production, de transport et de distribution d'énergie électrique, ainsi que la transformation des métaux et minéraux[28]. Considérées comme stratégiques, huit autres «grappes» présentent un bon potentiel de développement tout en jouant un rôle important dans l'économie des régions du Québec : le transport terrestre (autos et trains), la pétrochimie et les plastiques, l'industrie bioalimentaire, l'habitat, la mode et le textile, l'industrie forestière, l'environnement et les industries culturelles.

L'insertion du Québec dans la mondialisation des échanges se réalise toutefois difficilement. Le solde du commerce international s'est dégradé lentement au cours des années 1980 pour atteindre un déficit substantiel de 4,2 milliards de dollars en 1990[29]. Le cœfficient d'ouverture internationale (expéditions de marchandises hors Canada sur le P.I.B.) a diminué sensiblement depuis dix ans, passant de 20,6 % en 1980 à 15,4 % en 1990. Ces exportations sont assurées par un groupe de plus en plus restreint d'entreprises de grande taille concentrées dans un nombre limité de filières majeures[30]. Les industries exportant des biens durables à forte valeur

27. Le développement de programmes internationaux de coopération favorisant le partenariat inter-entreprises et les transferts technologiques est un objectif important de l'énoncé de politique du ministère des Affaires internationales. En Europe, la Suède et la Norvège favorisent particulièrement cette coopération.

28. Ministère de l'Industrie, du Commerce et de la Technologie, *Vers une société à valeur ajoutée. Énoncé de politique de développement industriel*, décembre 1991.

29. Soit 24,3 milliards de dollars d'exportations contre 28,5 milliards d'importations. Ces données et celles qui suivent sont tirées du document de politique du ministère des Affaires internationales, *op. cit.*, p. 40.

30. La part des PME, dans les exportations du Québec, n'était que de 8 % en 1986. Or, elles rassemblaient 45,7 % des emplois en 1989.

ajoutée sont en majorité des multinationales échangeant leurs produits à leurs composantes.

Ces lacunes révèlent en particulier la difficulté grandissante des entreprises québécoises à soutenir la concurrence internationale. Comme le marché intérieur restreint du Québec l'oblige à produire des biens et des services pour l'extérieur, cette diminution des exportations pourrait avoir des conséquences sérieuses sur son développement économique et social. Le défi de la mondialisation et ses exigences pour le développement des ressources humaines au cours des prochaines années se posent donc avec une grande acuité.

Même si elle accroît la concurrence, la mondialisation redistribue la production dans le monde, favorisant ainsi les sociétés capables d'ajouter de la valeur aux produits et services en raison notamment de la qualité de leurs infrastructures et de leurs ressources humaines. Le Québec pourra en profiter à condition d'améliorer la compétitivité de ses entreprises et de favoriser leur insertion dans les réseaux internationaux d'information, d'innovation et de transferts technologiques. Son action s'orientera vraisemblablement vers le développement de ses atouts prometteurs dans les produits à forte valeur ajoutée et dans le secteur des services ainsi que vers l'introduction de nouvelles technologies (procédés de fabrication et de gestion) dans les industries à base de ressources naturelles sur lesquelles repose une part essentielle de son économie. Cet important défi implique des efforts accrus en recherche-développement, innovation, adaptation et utilisation des nouvelles technologies.

La qualité et la compétence de la main-d'œuvre seront les clés du succès du Québec dans ses échanges internationaux. Les collèges devront, pour leur part, contribuer à assurer la disponibilité de techniciens qualifiés pour des emplois en transformation et pour de nombreux emplois dans des secteurs de production de biens et de services à forte valeur ajoutée. Mais la multiplication des échanges internationaux ne touche pas que les services, les produits et les savoirs mais également les personnes. De plus en plus souvent, des techniciens, des professionnels et des cadres seront appelés à séjourner à l'étranger dans le but d'étudier des marchés, des produits ou des façons de faire, de négocier des contrats, de participer à des projets conjoints ou, plus généralement, afin d'acquérir une expérience internationale.

LE DÉVELOPPEMENT SCIENTIFIQUE ET TECHNOLOGIQUE

Le développement des sciences et des innovations technologiques constitue l'un des phénomènes les plus marquants des dernières années. L'explosion des connaissances et des inventions technologiques ainsi que leur diffusion à l'échelle de la planète seront une caractéristique importante de la dernière décennie du vingtième siècle. Étroitement reliées, les connaissances scientifiques et leurs applications techniques ont un impact majeur sur le développement des sociétés, en particulier dans le secteur économique où elles mesurent en grande partie leur compétitivité sur la scène internationale.

Les efforts en recherche-développement

En 1986, le Canada ne produisait que 5 % des connaissances nouvelles dans le monde et le Québec 1 %. Avec 1,35 % de son PIB consacré à la recherche-développement (R-D), le Canada se classait, en 1988, aux derniers rangs des principaux pays industrialisés[31]. Malgré une augmentation de 16 %, de 1979 à 1988, les efforts du Québec à ce chapitre (1,29 %) sont inférieurs à la moyenne canadienne et bien en deçà de ceux de l'Ontario (1,72 %)[32]. Les dépenses universitaires québécoises en R-D (0,30 %) étaient toutefois de niveau comparable à celles de la Belgique (0,29 %), de la France (0,34 %) ou du Royaume-Uni (0,33 %). Malgré tout, les efforts en R-D demeurent insuffisants et ils sont en grande partie responsables du retard dans l'utilisation et l'adaptation des technologies au sein des entreprises[33]. La création du Fonds de développement technologique et la mise en œuvre de mesures fiscales devraient favoriser le développement de la R-D par les universités, par les collèges et surtout par les entreprises. Les collèges et leurs centres spécialisés sont appelés à participer à ces efforts de rattrapage, en particulier pour la réalisation de recherches-développement technologiques et leurs applications dans les entreprises de leur milieu.

31. Ministère des Affaires internationales, *op. cit.*, p. 65. À moins d'indications contraires, les données de cette section seront tirées de cette source. Parmi les treize principaux pays industrialisés, seuls l'Italie (1,32 %) et l'Autriche (1,29 %) présentent une performance inférieure.

32. Le Québec assurait toutefois 20,4 % des publications scientifiques canadiennes et il réalisait 21,1 % de la coopération scientifique internationale du Canada. *Ibidem*, p. 66.

33. En 1988, les exportations canadiennes incorporant des technologies avancées ne couvraient que 46 % des importations de tels produits, comparativement à 83 % pour les États-Unis, 89 % pour la France, 100 % pour le Royaume-Uni, 29 % pour l'Allemagne et 57 % pour le Japon, qui constituent les principaux partenaires économiques du Canada. Au Québec, par exemple, seulement 35 % des entreprises de fabrication, concentrées presque exclusivement dans les secteurs de pointe, utilisent des procédés d'informatisation de la production.

Le degré et le rythme de pénétration des technologies

La diffusion des connaissances scientifiques ainsi que le degré et le rythme de pénétration des technologies ont une incidence sur le développement de programmes de formation et sur leur adéquation aux besoins du marché du travail.

En effet, même si, en général, les découvertes scientifiques sont de plus en plus rapidement converties en réalisations technologiques et que les nouvelles technologies sont, à leur tour, de plus en plus rapidement appliquées dans les industries, il faut reconnaître que le degré et le rythme de conversion et d'implantation sont fort variables d'un secteur à l'autre. Plusieurs facteurs, de diverses natures, peuvent engendrer ces développements plutôt chaotiques : les difficultés ou les risques d'investissements, les structures du marché du travail et des entreprises, les mouvements imprévisibles des marchés, les cycles économiques, les comportements des consommateurs, la disponibilité souvent restreinte d'une main-d'œuvre qualifiée, etc.[24]. Procédant par cycles, par paliers, ou encore selon l'image de la tache d'huile, le degré et le rythme de pénétration des technologies sont difficiles à prévoir. Cette situation rend ainsi difficile l'adéquation des besoins de l'entreprise à la formation de la main-d'œuvre, entraînant parfois des pénuries dans certains domaines et des surplus dans d'autres. Elle nécessite des efforts constants d'ajustement entre les milieux d'éducation et le marché du travail. Ces efforts devront porter en particulier sur le développement des secteurs d'avenir.

Les secteurs d'avenir

En misant sur ses atouts dans les secteurs de pointe, le Québec pourrait s'insérer avantageusement dans le courant mondial de la science et de la technologie et améliorer sensiblement sa performance économique et commerciale. Des développements significatifs sont attendus en particulier dans les technologies de l'information, les nouveaux matériaux, les biotechnologies et les technologies relatives à l'énergie et à l'environnement.

Résultant de la convergence de la micro-électronique, de l'informatique et des télécommunications, les technologies de l'information continueront fort probablement à présenter le principal domaine de croissance en raison notamment de leur influence directe sur la majorité des composantes du système industriel : transformation des produits, procédés de fabrication,

24. Ainsi, les prévisions de pénétration de la robotique domestique, par exemple, tardent à se réaliser, alors que l'utilisation du magnétoscope a dépassé les meilleurs espoirs. De son côté, le système Minitel, qui a connu de grands succès en France, n'a pas réussi à s'implanter en Amérique du Nord.

processus de gestion et de commercialisation, etc. Elles assurent également une circulation et une appropriation rapides des connaissances favorisant les mutations technologiques dans tous les secteurs. L'informatique (productique, bureautique), l'optique, l'optoélectronique et le laser, en particulier, trouveront vraisemblablement leurs principales applications dans les industries des transports, de l'énergie, de l'électronique et des télécommunications ainsi que dans le secteur, en croissance, des services, qu'il s'agisse des services informatiques eux-mêmes ou des services financiers ou d'ingénierie.

Les technologies relatives au développement de nouveaux matériaux (composites, céramiques, plastiques, polymères) intéressent en particulier les industries du bois, de l'aluminium et du plastique (auxquelles ces nouveaux matériaux livrent une concurrence accrue), mais elles devraient avoir également un impact important dans plusieurs secteurs-clés tels que les télécommunications, les produits électriques et électroniques et, en particulier, les équipements de transport terrestre et surtout aérien et spatial[35].

Les développements dans les domaines des biotechnologies, de l'environnement et de la maîtrise de l'énergie devraient se traduire par des applications technologiques importantes dans plusieurs industries, en particulier dans les secteurs forestier, agro-alimentaire et environnemental.

Le développement et l'application de ces technologies dans de nombreuses industries actuelles et nouvelles nécessiteront la disponibilité d'une main-d'œuvre qualifiée qui jouera ainsi un rôle majeur dans la productivité et la compétitivité de ces entreprises. La disponibilité de techniciens qualifiés sera importante pour soutenir le développement scientifique et technologique mené par les équipes de recherches dans les organismes, les instituts et les entreprises. Leur présence sera essentielle pour favoriser l'implantation, l'adaptation et l'utilisation de ces nouvelles technologies dans les entreprises.

LES TRANSFORMATIONS DE LA STRUCTURE INDUSTRIELLE ET LE MARCHÉ DU TRAVAIL

Les pressions exercées par la mondialisation des échanges (productivité et compétitivité) et par les changements technologiques ont provoqué plusieurs

35. La recherche spatiale est considérée comme stratégique en raison notamment des retombées technologiques importantes applicables à d'autres secteurs. On estime que la télédétection en particulier est appelée à prendre un essor remarquable. Ministère des Affaires internationales, *op. cit.*, p. 71.

modifications à la structure industrielle du Québec au cours des dernières années. À l'instar des autres sociétés industrialisées, le Québec a connu un développement important des secteurs manufacturiers et des services au détriment du secteur primaire; alors que celui-ci rassemblait la moitié des emplois en 1961, le secteur tertiaire en assume maintenant près des trois quarts et certains parlent de l'émergence d'un secteur quaternaire (communications et médiation).

Ainsi, au cours des quinze dernières années, les secteurs à forte intensité de main-d'œuvre (en général moins qualifiée) où se concentrent en majorité les industries à base de ressources (comme les pâtes et papiers) ont perdu des emplois. Pendant ce temps, les secteurs à moyenne et haute technologies ont généré un nombre croissant d'emplois alors que la plus grande augmentation a été enregistrée dans les services financiers et les services aux entreprises[36].

Ces mouvements de création et de perte d'emplois entraînent d'importants bouleversements de la répartition sectorielle de la main-d'œuvre dans tous les types d'industries[37]. Ils présentent une caractéristique importante qui lance un défi majeur au système d'éducation : une exigence de plus grande qualification. En effet, de 1982 à 1989, les emplois ont augmenté de 13 % chez les ouvriers et les employés comparativement à 23 % pour les professionnels et les techniciens et 58 % pour les cadres et gestionnaires. Les nouveaux emplois exigeaient généralement des ressources humaines plus qualifiées alors que les travailleurs peu qualifiés des industries à forte intensité de main-d'œuvre[38] sont venus grossir les rangs des chômeurs. Ces mutations des emplois révèlent que la stabilité des emplois devient de plus en plus friable et qu'en conséquence les travailleurs seront appelés à changer plus fréquemment d'emploi, le plus souvent à la suite d'une période de recyclage ou de perfectionnement.

36. Ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle, *Mémoire au Conseil des collèges sur les priorités de développement de l'enseignement collégial*, 1990, p. 6. Les industries à forte densité de main-d'œuvre ont maintenu en moyenne un taux de chômage de 12,1 %. Par contre, les industries à moyenne et haute technologies ont généré respectivement 22 000 et 33 000 emplois en particulier depuis le début des années 1980. Les emplois ont doublé (70 000 à 142 000) dans les services aux entreprises.

37. En 1987, par exemple, on a assisté à 600 000 créations brutes d'emplois et à 513 000 pertes brutes. La récession de 1981-1982 a profondément bouleversé les données, mais à propos desquels les données précises n'étaient pas disponibles au moment de la rédaction de ce rapport.

38. Plusieurs industries de ce type ont dû s'orienter vers la production de biens à haute valeur ajoutée et moderniser en conséquence leur mode de production entraînant ainsi la nécessité d'une qualification plus élevée d'une grande partie de leur main-d'œuvre.

Ajoutées aux incertitudes causées par le degré et le rythme de pénétration des technologies, ces transformations importantes de la structure industrielle, de la nature et du niveau de qualification des emplois ont provoqué une certaine rupture entre les besoins des entreprises et la disponibilité d'une main-d'œuvre suffisamment qualifiée pour les satisfaire. Elles ont contribué à accentuer les difficultés en matière de prévision de besoins en main-d'œuvre. Parallèlement à la présence d'un nombre relativement élevé de chômeurs, des pénuries surviennent dans plusieurs secteurs industriels en particulier au niveau plus élevé de qualification des techniciens et des professionnels.

Près d'une entreprise sur cinq dans le secteur des technologies de pointe aurait des difficultés à recruter du personnel qualifié et verrait en conséquence ses possibilités de croissance se restreindre par manque de personnel professionnel, scientifique et technique compétent[39]. Selon Emploi et Immigration Canada, au-delà de 150 professions souffriraient de pénurie au Québec, ce qui confirmerait notamment qu'environ la moitié des 17 000 entreprises québécoises membres de la Fédération canadienne de l'entreprise indépendante (FCEI) éprouverait des difficultés à recruter de la main-d'œuvre spécialisée[40]. Les secteurs reliés à la production manufacturière, à la fabrication et à la manipulation automatisée du matériel seraient particulièrement touchés[41].

Le MMSRFP[42] indique une insuffisance actuelle et prévisible, du moins pour les prochaines années, en particulier pour les professions et les secteurs relatifs à la chimie (polymères, textiles, plastiques), à l'électronique et l'informatique de la machinerie industrielle (réglage numérique, contrôle de la qualité), à la mécanique et la métallurgie (ajusteurs-outilleurs, contrôleurs, vérificateurs, essayeurs et trieurs), aux soins de la santé (médecins, techniciens spécialistes et infirmiers) notamment en régions, et en conception et fabrication assistées par ordinateurs.

39. Ces affirmations sont tirées d'une enquête de Statistique Canada de mars 1987 et d'une autre du Centre canadien du marché du travail à l'été 1989, citées par le MMSRFP, *op. cit.*, p. 8-9.

40. Ces deux affirmations sont tirées du mémoire de la Corporation professionnelle des technologues des sciences appliquées du Québec adressé au Conseil des collèges, 1990, p. 5.

41. Mémoire de la Chambre de commerce du Montréal métropolitain sur les priorités de développement de l'enseignement collégial, p. 8.

42. Ces données sont tirées du mémoire déjà cité, p. 9-10 et d'une étude récente de la Direction de la recherche du ministère citée par le Conseil du patronat dans *Le défi de la formation professionnelle des jeunes, une analyse prospective du C.P.J.*, novembre 1991, p. 20-22.

La majorité de ces emplois requiert un niveau de formation de techniciens et de technologues. Plusieurs se situent dans des secteurs de production de biens à valeur ajoutée où s'effectuent avec la plus grande intensité l'introduction, l'adaptation et l'application de nouvelles technologies. La poursuite, voire l'accélération des modifications à la structure industrielle québécoise au cours des prochaines années, nécessitera une réponse rapide pour combler des emplois dont le niveau de qualification continuera généralement de croître.

Certes, les entreprises embaucheront encore du personnel peu qualifié en particulier dans les industries à moyenne et faible technologies[43]. On estime toutefois que la majorité des nouveaux emplois créés d'ici l'an 2000 exigera un niveau de scolarité plus élevé qu'aujourd'hui : près des deux tiers requerront plus de 12 ans de scolarité et la moitié plus de 17 ans ; par contre, les emplois nécessitant 12 ans et moins passeront de près de la moitié (45,3 % en 1986) à environ un tiers (32,8 %)[44].

Cette division, qui ne tient pas compte des caractéristiques du système québécois d'éducation, fait diminuer la proportion d'emplois requérant de 13 à 16 ans de scolarité (pouvant correspondre globalement au collégial) de 22 % à 16 % de 1986 à l'an 2000. On peut toutefois supposer que le nombre d'emplois correspondant au niveau de technicien connaîtra un taux de croissance important qui pourrait atteindre 40 %[45]. Dans plusieurs cas, toutefois, c'est moins le diplôme requis que les compétences qu'il aura permis d'acquérir qui déterminera de plus en plus le niveau d'emploi, même si plusieurs employeurs continueront à se servir du diplôme comme mécanisme de discrimination à l'embauche[46].

Les nouveaux emplois correspondant généralement au niveau de technicien et de technologue se retrouveront dans tous les types d'industries étendus

43. Une étude du ministère de l'Éducation (Jean L Hérault, *L'emploi et les carrières des années 80*, 1990) estime que sur vingt professions capables de générer le plus d'emplois d'ici à l'an 2000, seulement deux seront liées à la haute technologie. Il est important de noter toutefois que plusieurs applications dérivées de la haute technologie créeront des emplois exigeant plus de 13 ans de scolarité dans les autres secteurs, notamment pour les biotechnologies et les nouveaux matériaux.

44. Ces estimations portent sur l'ensemble du Canada et elles proviennent d'une étude d'Emploi et Immigration Canada et de l'Institut Hudson intitulée *L'alphabétisation et la main-d'oeuvre : le défi des années 90*, 1989, p. 95.

45. Estimation de Emploi et Immigration Canada et de l'Institut Hudson, *op. cit.*, p. 91.

46. La complexité de la classification des professions au Canada, les critères d'accréditation variés des diverses corporations professionnelles, l'évolution rapide des tâches reliées à l'introduction des nouvelles technologies et le développement important du secteur des services rendent très difficile toute tentative de déterminer le niveau d'emploi en fonction du diplôme.

à la majorité des secteurs industriels : industries à base de ressources, industries de production ou de transformation de biens à valeur ajoutée, industries des services. Ils toucheront une vaste gamme de professions, en particulier celles qui requerront des compétences en informatique, en mathématiques et en sciences naturelles (taux de croissance de 51,5 %), en administration et en gestion (25,3 %), en vente et commercialisation (30,9 %)[47]. Ces compétences s'exerceront fréquemment dans un contexte de mutation de l'organisation du travail dans les entreprises.

LES TRANSFORMATIONS DE L'ORGANISATION DU TRAVAIL

Sous l'influence, en grande partie, de l'introduction des nouvelles technologies dans les procédés de fabrication et dans les processus de gestion, l'organisation interne des entreprises subira des modifications importantes. À l'instar de leurs concurrentes internationales[48], plusieurs entreprises québécoises abandonneront la logique organisationnelle du taylorisme fondée sur *un travailleur un poste* pour s'orienter vers diverses formes privilégiant la logique *une équipe un système*.

Ces nouveaux modèles d'organisation du travail modifient les tâches de tous les groupes d'employés en favorisant une intégration plutôt transversale et horizontale des fonctions et, en conséquence, une plus grande participation de tous au processus décisionnel. La décentralisation de la gestion et des décisions suppose une mobilisation plus grande des « intelligences » permettant à la fois de mettre la technologie au service du travailleur, mais également de lier son travail spécifique à celui de ses collègues.

Ces exigences nouvelles comporteront notamment une description de tâches plus polyvalente de même que l'utilisation de savoirs plus étendus et plus approfondis et de savoir-faire plus analytiques, non seulement dans la spécialité mais également dans d'autres champs professionnels connexes. Ces tâches s'exercent le plus souvent dans un contexte d'une mobilité, d'une flexibilité et d'une rapidité plus grandes, de même que d'une intégration des fonctions reliées aux procédés de fabrication et aux processus de gestion.

47. Taux révélant la croissance de 1989 à 2000. Emploi et Immigration Canada et Institut Québec, *op. cit.*, p. 91.

48. La mondialisation des échanges véhicule de nouveaux modèles d'organisation du travail auxquels est attribué en grande partie le succès commercial des produits et services. C'est le cas, en particulier, des modèles d'organisation analogiques, surtout japonais. Les fusions et acquisitions d'entreprises et les multinationales et autres types de consortiums favorisent la diffusion de ces nouvelles structures organisationnelles.

Ces diverses transformations montrent que l'importance des facteurs humains dans la production (responsabilisation, travail en équipe, communication...) se situe de plus en plus au cœur des théories modernes de gestion des entreprises. Le succès de ces dernières est basé non seulement sur la compétence de ses travailleurs, mais sur leur motivation, leur engagement, leur enthousiasme. Comme l'affirme le Conseil du patronat, «les travailleurs de demain devront s'adapter et se préparer à évoluer au sein de cultures d'entreprises qui seront passées du paternalisme et de la bureaucratie à l'innovation et à l'adaptabilité, et où des valeurs comme la qualité totale, l'excellence, l'innovation, la polyvalence, la valeur ajoutée, la communication et la mobilité seront largement partagées»[49].

▼▼▼

EN RÉSUMÉ

Les mutations importantes de l'organisation du travail, déjà amorcées au sein de plusieurs entreprises québécoises, devraient s'accélérer au rythme de l'introduction des nouvelles technologies et des exigences de productivité et de compétitivité posées par la mondialisation des échanges. Le Québec sera sans doute amené à adapter l'ensemble de sa structure industrielle au nouveau contexte économique et commercial des prochaines années, en particulier par la modernisation de ses industries à base de ressources et par le développement complémentaire d'industries de transformation et de production de biens et de services à valeur ajoutée dans les secteurs de moyenne et haute technologies.

La capacité de relever cet important défi repose en très grande partie sur la qualité des ressources humaines. Dans ce contexte de mondialisation, la «matière grise» est devenue le principal facteur déterminant la productivité et surtout la compétitivité des entreprises. La «révolution de l'or gris» pourrait ainsi caractériser la fin de ce siècle et, du moins, le début du prochain.

La disponibilité de techniciens, de technologues et de scientifiques compétents est devenue un facteur crucial pour le développement de nouveaux produits, l'amélioration des procédés de fabrication et des processus de gestion et de commercialisation qui passent par les innovations scientifiques et leurs transformations rapides en applications technologiques.

Enfin, la qualité des ressources humaines devient le pivot central de la culture organisationnelle de l'entreprise. Par ses compétences, la personne humaine est devenue le principal moteur du développement

49. Conseil du patronat, *op.cit.*, p. 34

économique, scientifique et technologique, propulsant l'évolution vers un cycle de «révolution de l'intelligence» et posant de ce fait un défi énorme aux établissements de formation.

Ces mutations interpellent fortement le système d'éducation notamment pour la formation initiale des personnes à l'exercice de tâches plus complexes et plus variées et pour le perfectionnement afin de rendre les travailleurs capables de répondre aux besoins imposés par la compétitivité, par les transformations importantes de la structure industrielle québécoise, de la nature des emplois et de l'organisation du travail.

Les bouleversements, les incertitudes et les transformations rapides du marché du travail militent en faveur d'une formation initiale plutôt générale et polyvalente que très spécialisée. Ils supposent également la mise en place d'un système de formation continue qui permettra aux futurs techniciens de parfaire et de compléter leurs compétences en cours d'emploi.

La disponibilité d'une main-d'œuvre qualifiée, capable de répondre aux défis posés par le développement économique, scientifique et technologique, exige une collaboration étroite entre les partenaires des milieux de l'éducation et des entreprises pour atteindre la meilleure adéquation possible de la formation aux besoins du marché du travail.

Enfin, de plus en plus souvent, des techniciens, des professionnels et des cadres seront appelés à séjourner à l'étranger dans le but d'étudier des marchés, des produits ou des façons de faire, de négocier des contrats, de participer à des projets conjoints ou, plus généralement, afin d'acquérir une expérience internationale.

La compétence des personnes, quel que soit leur champ d'activité, passe donc aussi par la connaissance des phénomènes internationaux qui influent sur la production et la diffusion des biens et des services produits. La mondialisation des marchés et des échanges de toutes sortes crée des besoins de formation à la dimension internationale : culture ouverte à la dimension du monde ; familiarité avec un certain nombre de faits ayant un impact sur les relations internationales (géographiques, politiques, économiques, etc.); connaissance de deux ou de plusieurs langues.

Chapitre 3

Le développement social et culturel

L'examen des grandes tendances du développement social et culturel du Québec est important à un double titre : tout d'abord parce que les collèges seront profondément marqués par ces tendances qui les amèneront à devoir ajuster leurs programmes de formation et leurs stratégies éducatives aux nouveaux besoins des élèves et de la société ; puis parce que les collèges devront être des agents actifs du développement culturel et social de la société dans laquelle ils s'enracinent.

Après avoir établi une toile de fond, le Conseil jette un bref regard sur deux institutions sociales – en l'occurrence la famille et l'école –, sur deux réalités sociales significatives – l'exclusion et la pauvreté – et, enfin, sur quelques aspects des réalités culturelles.

LA TOILE DE FOND

Plusieurs analystes constatent que deux lignes de force influencent depuis longtemps le développement des sociétés avancées : la rationalisation des activité humaines et la volonté d'égalité. De fait, la conjugaison de ces deux lignes de force est encore au centre des enjeux du développement des sociétés.

Le processus de rationalisation de la vie en société a notamment provoqué le développement des organisations modernes dont on peut qualifier le fonctionnement de techno-bureaucratique, c'est-à-dire qu'il se caractérise par un équilibre variable entre la bureaucratie et la compétence technique. L'Etat, l'entreprise et le syndicat adoptent ce style de fonctionnement.

La conséquence la plus évidente de cette «ère de l'organisation» est que l'accès au travail passe par la maîtrise de compétences attestées normalement par des diplômes. En d'autres termes, plus les sociétés se développent, plus les travailleurs doivent posséder des compétences professionnel-

les incluses dans un bagage culturel témoignant d'une prise réelle sur un niveau de culture que l'on appelle culture seconde* par opposition à la «culture première*»; on réfère au monde du savoir et de l'imaginaire qui se crée à distance du monde du sens commun[50]. La culture seconde qui intéresse le Conseil est celle que recouvre la notion de culture savante* qui inclut des volets particuliers comme la culture scientifique, la culture technologique, la culture humaniste, la culture littéraire et la culture artistique. On demande au travailleur de se spécialiser dans un de ces volets mais on recherche aussi des personnes avec une bonne culture générale, soit des personnes qui sont été initiées à plusieurs des volets de la culture seconde. En somme, la rationalisation progressive de la vie en société suppose une proportion de plus en plus grande de gens de plus en plus instruits. Donc, une donnée de départ que l'on considère comme une *première conviction*: le savoir est au centre des sociétés modernes.

L'histoire des derniers siècles permet d'identifier des mouvements sociaux, des penseurs et des politiciens qui ont lutté pour changer radicalement l'ordre des choses en élaborant des constitutions, des chartes des droits et diverses lois et conventions orientées par une volonté d'égalité des chances qui repousse toujours plus loin les barrières qui limitaient ou déterminaient le destin des individus en raison de caractéristiques comme le milieu social d'origine, le sexe, la race, l'ethnie ou l'âge. L'exemple des luttes des mouvements féministes montre comment on a progressivement élargi les perspectives de carrière des femmes ; elles n'apparaissent plus confinées à leurs rôles traditionnels de procréation et de gestion du foyer, ce qui a d'ailleurs contribué à modifier en profondeur les rapports homme-femme. La participation des femmes au marché du travail augmente régulièrement depuis une vingtaine d'années; elles travaillent à temps partiel plus souvent que les hommes, mais, comme ces derniers, elles vivent des inégalités entre elles sur les plans du revenu personnel et de l'accès aux postes de prestige et de pouvoir. Elles vivent ces changements en consacrant globalement plus de temps que les hommes aux tâches domestiques et au soin des enfants[51].

50. Voir Fernand Dumont, *Le sort de la culture*, L'Hexagone, 1987, p. 92 à 106. Fernand Dumont a beaucoup insisté sur la distinction entre culture première et culture seconde, la culture première référant à la culture quotidienne, au sens commun, au savoir populaire et aux liens communautaires, tandis que la culture seconde renvoie à la culture savante, à la science et aux arts, au monde du savant et de l'artiste, de même qu'à l'organisation bureaucratique. Une première formulation de cette distinction se retrouve dans *Le lieu de l'homme*, HMH, 1968.

51. Voir Simon Langlois et al., *La société québécoise en tendances 1960-1990*, Institut québécois de recherche sur la culture, 1990, p. 258-259.

Des progrès significatifs ont donc été réalisés même si l'on constate que l'égalité des chances est inégalement accessible dans les faits, notamment parce que le racisme, le sexisme, les préjugés et diverses résistances culturelles créent encore des blocages. C'est un chantier de long terme mais il n'en demeure pas moins que l'élimination progressive de ces barrières permet à un plus grand nombre de personnes de développer leur potentiel : une plus grande égalité des chances permet une plus grande liberté individuelle notamment dans le domaine des relations sociales où on constate qu'elles sont de plus en plus choisies plutôt que subies ; c'est le cas des relations de couple et des relations d'amitié. Cette plus grande liberté de choix laisse aussi une plus grande possibilité de remise en question et de choix alternatif, ce qui se traduit par des couples et des amitiés qui résistent moins bien à l'épreuve du temps. Cette liberté de choix se retrouve également du côté de la consommation et du vaste éventail des carrières professionnelles.

La conséquence majeure de ce processus, c'est que les destins des individus reposent de plus en plus entre les mains des personnes elles-mêmes puisqu'ils sont beaucoup moins déterminés dès le départ par la naissance. Faire soi-même son chemin est à la fois emballant et angoissant car une part importante de la réussite ou de l'échec est portée par la personne : c'est une tendance normale dans une société de plus en plus individualiste mais c'est aussi une tendance inquiétante dans une société de plus en plus bloquée. Une *deuxième conviction* prend ainsi forme : il faut aider les jeunes à se forger une solide identité sociale qui passe nécessairement par leur insertion sur le marché du travail.

Le pari que l'on fait pour les jeunes de l'an 2000, c'est qu'ils pourront d'autant mieux prendre en main leur destin personnel qu'ils auront réussi à maîtriser des aspects généraux et spécialisés du savoir qui se traduiront en un solide bagage culturel caractérisé par des compétences professionnelles recherchées sur le marché du travail. Ce pari confirme une *troisième conviction* : l'école est le moyen privilégié pour amener les jeunes et les moins jeunes sur le terrain incontournable de la culture seconde.

REGARD SUR DES INSTITUTIONS SOCIALES

La famille québécoise

Depuis quelques décennies, de profondes mutations se produisent au sein des familles au Québec. Elles s'observent par des indicateurs comme la réduction de la taille des familles et l'importance des divorces. Mode premier

de reproduction sociale, la famille est en pleine transformation : en quelques générations, la société québécoise est passée de la famille élargie à la famille nucléaire ; maintenant cette dernière forme d'organisation côtoie la famille monoparentale et la famille reconstituée.

Dans le même temps, la taille des familles s'est réduite au point de devenir la conséquence la plus évidente de la faible fécondité observée au Québec depuis une vingtaine d'années. Ainsi, 81,5 % des familles avec enfants à la maison ne comptaient, en 1986, qu'un ou deux enfants, et, fait nouveau, la famille à un enfant vient en tête avec 42 % du total. La dynamique de la socialisation des jeunes enfants se transforme donc en profondeur puisque la cohabitation avec des frères et sœurs devient plus rare, les parents concentrant leur attention sur un ou deux enfants.

On assiste aussi à l'éclatement des familles : les données de 1988[52] indiquent que tout près d'un mariage sur deux risque de se terminer par un divorce, et les ruptures seraient encore plus élevées parmi les unions de fait. La proportion des familles monoparentales est à la hausse : elle est de l'ordre de 20 % parmi les familles avec enfants. La pauvreté est davantage un phénomène de familles monoparentales et de jeunes familles, les deux facteurs combinés augmentant le risque de pauvreté. Le modèle matrimonial le plus fréquent demeure celui des personnes mariées. Une part croissante des mariages se compose de remariages de divorcés: en 1989, c'était le cas de 17 % des hommes et de 15 % des femmes qui se sont mariés. Enfin, plus de 10 % des familles ont à leur tête un couple vivant en union de fait, près des deux tiers de ceux-ci n'ayant pas d'enfant. Toutefois, plus du tiers des naissances de 1989 sont des naissances hors mariages.

Dans la vie de tous les jours, l'éclatement familial crée beaucoup d'insécurité affective et matérielle chez les enfants et le conjoint sans revenu de travail, suscite souvent des sentiments de culpabilité chez les enfants et les parents, et fait appel à la capacité d'adaptation de tous.

Dans un tel contexte, l'État québécois est vivement sollicité pour soutenir les familles québécoises, en particulier en créant des conditions socio-économiques favorables à la réalisation du désir d'avoir des enfants.

La politique familiale du gouvernement du Québec date de 1987[53] et le premier plan d'action triennal en matière de politique familiale était rendu

52. Données du Bureau de la statistique du Québec tirées de : Gouvernement du Québec, Secrétariat à la famille, *Les orientations du deuxième plan d'action en matière de politique familiale*, 14 juin 1991.

53. Gouvernement du Québec, Secrétariat à la famille, *La politique familiale. Énoncé des orientations et de la dynamique administrative*, 1987.

public en 1989. Le Secrétariat à la famille prépare le second plan d'action ; en juin 1991, il publiait les orientations de ce plan[54], à savoir : privilégier la prévention, favoriser la conciliation des responsabilités familiales et professionnelles, soutenir financièrement les familles et améliorer le milieu de vie des familles. Des mesures concrètes sont attendues des ministères et organismes gouvernementaux pour la mise en application de ces orientations.

La situation de la famille illustre le fait que plus la société québécoise évolue, moins l'unanimité sociale et culturelle est présente. Cette cellule de base de la société, ce lieu premier de socialisation a un caractère moins permanent qu'avant et il prend des formes qui se diversifient. On ne réalise pas encore toutes les implications de ces changements, mais on sait qu'ils exigent une forte capacité d'adaptation des personnes et qu'ils provoquent de plus en plus la nécessité de soutenir la famille.

L'école et l'accès à la culture seconde

Après la famille, l'école est le lieu de socialisation auquel toute personne est conviée. Les sociétés modernes font de la fréquentation de l'école une obligation pendant une certaine période de temps; au Québec, l'école est obligatoire de 6 à 16 ans[55]. Pour certains, l'école intervient trop tôt dans le processus de socialisation tandis que d'autres estiment qu'elle intervient trop tard, surtout dans le cas des milieux défavorisés ou des familles immigrantes ; toutefois les études disponibles tendent à démontrer qu'une intégration hâtive à l'école favorise l'insersion réussie des jeunes de milieux défavorisés au système scolaire.

De façon générale, on observe un allongement de la durée de fréquentation scolaire que l'on peut mettre en parallèle avec le prolongement de l'adolescence décrit par les psychologues et les sociologues. Pour gagner sa vie, il faut suivre des études de plus en plus longues. Plusieurs se découragent et ne parviennent pas à obtenir de diplôme : ils risquent ainsi d'élargir le cercle des exclus dont on dira un mot plus loin.

Au cours des années soixante, le Québec a transformé son système d'éducation avec la préoccupation de rendre l'école accessible à tous et de permettre ainsi à chacun de développer pleinement son potentiel. On a déployé des efforts immenses qui ont nécessité des investissements massifs. Mais, malgré tous ces efforts, l'école ne semble guère se porter mieux

54. Gouvernement du Québec, Secrétariat à la famille, *Les orientations du deuxième plan d'action en matière de politique familiale*, 14 juin 1991.

55. Article 14 de la *Loi sur l'instruction publique*.

que la famille si l'on se reporte aux critiques sévères que l'on adresse à l'école. Qu'elles viennent des intellectuels, du personnel des établissements, du milieu des affaires ou des jeunes eux-mêmes, ces critiques indiquent bien qu'on exige beaucoup de l'école et qu'on exigera encore davantage d'elle au cours des prochaines années. On lui demande de remplir diverses fonctions: économique, socio-politique et culturelle.

La fonction *économique* de l'école est double : d'abord, elle prépare les individus à l'exercice d'un métier ou d'une profession que l'on sait dorénavant voués au changement perpétuel et qui nécessitent donc une formation continue ou, si l'on veut, un lien permanent à l'école ; ensuite, dans ses institutions particulières que sont le collège et l'université, elle doit rendre la société plus compétitive en contribuant à développer le savoir et ses applications dans des domaines bien ciblés, donc à former une main-d'œuvre qualifiée. Tout cela exige rigueur, sélection des meilleurs, volonté de se confronter avec l'extérieur, imagination, travail, concertation des chercheurs, formation d'équipes, financement par l'État et l'entreprise, etc.

La fonction *socio-politique* comprend elle aussi deux dimensions principales. Sur le plan social, il s'agit de tendre vers une réelle égalité des chances de réussite, peu importe le milieu social et ethnique d'origine, le sexe, la religion, etc. Sur le plan politique, l'école est appelée à former le citoyen d'une société démocratique en revenant sans cesse sur les principes et les exigences de la vie démocratique. La rigueur et la sélection des meilleurs doivent donc composer avec la démocratie sociale, ce qui génère de fortes tensions surtout que l'on connaît la «frontière culturelle» qui sépare les milieux défavorisés de l'accès au savoir.

Enfin, l'école remplit une fonction *culturelle* que l'on tend, bien à tort, à sous-estimer avec la multiplication des canaux de diffusion de la culture dite de masse. Pourtant, c'est l'école qui permet de prendre une distance par rapport au «terreau familial» et à la culture de masse tout en ouvrant aux œuvres de civilisation et à l'héritage culturel d'une société. Cette fonction culturelle vise l'épanouissement personnel par l'ouverture aux œuvres de culture; on veut former des gens compétents et cultivés, c'est-à-dire capables d'apprendre et de se tenir à jour dans leur pratique, ouverts sur le monde et motivés à participer pleinement aux débats politiques en tant que citoyens éclairés. Là encore, la prise de distance et l'ouverture à un champ culturel large apparaissent beaucoup plus difficiles lorsque le milieu familial n'a jamais accédé à ce niveau second de culture.

Parler du double défi de l'accessibilité aux études et de la qualité de la formation c'est indiquer le chemin à suivre pour dépasser les tensions entre les fonctions économique et sociale de l'école ; affirmer que la société a non

seulement besoin de spécialistes compétents dans leur domaine, mais de spécialistes dotés d'une solide formation générale c'est «re-lier» les fonctions économique et culturelle. Faut-il rappeler que l'école ne doit surtout pas mettre en veilleuse sa mission de former le citoyen à la vie démocratique ? Elle ne pourra que bénéficier de l'apport de citoyens compétents dans leur métier, ouverts à la mobilité sociale de tous et bénéficiant d'une formation générale assez solide pour les amener à s'informer et à participer aux débats publics.

En demandant à l'école de bien remplir ces diverses fonctions, on lui demande aussi de suppléer aux efforts de familles, de plus en plus nombreuses, qui sont incapables de bien nourrir et éduquer leurs enfants. Cette extension de la mission sociale de l'école ne fait que poser davantage le problème de la distance culturelle plus grande que des enfants doivent franchir pour s'adapter à elle, en particulier, les enfants des milieux populaires et de certains milieux d'immigrants. On lui demande aussi de suppléer aux efforts de recherche insuffisants des entreprises quand ce n'est pas aux insuffisances culturelles d'une région. La société sera de plus en plus exigeante à l'égard des performances de l'école en même temps que celle-ci continuera sans doute à créer de l'insatisfaction parce qu'il lui sera très difficile de former des personnes les plus compétentes possibles tout en se montrant très accessible, démocrate et sensible aux œuvres de culture, tout cela dans un contexte de pression implacable liée à la mondialisation de l'économie, au vieillissement du personnel, au plafonnement des ressources financières et à l'anxiété des élèves en quête d'une identité sociale qui passe par l'accès au marché du travail. C'est en prenant la pleine mesure de ces défis que l'on réalise que l'accès massif à la culture seconde est vraiment affaire de long terme.

REGARD SUR DES RÉALITÉS SOCIALES : PAUVRETÉ ET EXCLUSION[56]

La problématique de la pauvreté diffère selon que l'on aborde la pauvreté dans les pays du tiers monde où elle est la règle ou selon que l'on s'intéresse à la pauvreté dans les pays riches où elle est l'exception, exception tout de même très significative, car dans les sociétés dites avancées, la pauvreté gagne du terrain. De plus, la pauvreté affecte et des gens qui sont sur le marché du travail et des gens qui en sont exlus. Le Conseil craint qu'une

56. La notion d'exclusion est maintenant courante; le Conseil entend par «exclus», ceux qui sont éloignés de façon temporaire ou quasi-permanente du marché du travail : les chômeurs, les assistés sociaux et les personnes sans abri. Par rapport au mandat de l'école et à l'impact possible de la compétitivité, le Conseil s'intéresse en particulier aux «décrocheurs"», aux jeunes avec des diplômes «non-monnayables» et aux travailleurs relativement âgés mis en chômage.

seulement besoin de spécialistes compétents dans leur domaine, mais de spécialistes dotés d'une solide formation générale c'est «re-lier» les fonctions économique et culturelle. Faut-il rappeler que l'école ne doit surtout pas mettre en veilleuse sa mission de former le citoyen à la vie démocratique ? Elle ne pourra que bénéficier de l'apport de citoyens compétents dans leur métier, ouverts à la mobilité sociale de tous et bénéficiant d'une formation générale assez solide pour les amener à s'informer et à participer aux débats publics.

En demandant à l'école de bien remplir ces diverses fonctions, on lui demande aussi de suppléer aux efforts de familles, de plus en plus nombreuses, qui sont incapables de bien nourrir et éduquer leurs enfants. Cette extension de la mission sociale de l'école ne fait que poser davantage le problème de la distance culturelle plus grande que des enfants doivent franchir pour s'adapter à elle, en particulier, les enfants des milieux populaires et de certains milieux d'immigrants. On lui demande aussi de suppléer aux efforts de recherche insuffisants des entreprises quand ce n'est pas aux insuffisances culturelles d'une région. La société sera de plus en plus exigeante à l'égard des performances de l'école en même temps que celle-ci continuera sans doute à créer de l'insatisfaction parce qu'il lui sera très difficile de former des personnes les plus compétentes possibles tout en se montrant très accessible, démocrate et sensible aux œuvres de culture, tout cela dans un contexte de pression implacable liée à la mondialisation de l'économie, au vieillissement du personnel, au plafonnement des ressources financières et à l'anxiété des élèves en quête d'une identité sociale qui passe par l'accès au marché du travail. C'est en prenant la pleine mesure de ces défis que l'on réalise que l'accès massif à la culture seconde est vraiment affaire de long terme.

REGARD SUR DES RÉALITÉS SOCIALES : PAUVRETÉ ET EXCLUSION[56]

La problématique de la pauvreté diffère selon que l'on aborde la pauvreté dans les pays du tiers monde où elle est la règle ou selon que l'on s'intéresse à la pauvreté dans les pays riches où elle est l'exception, exception tout de même très significative, car dans les sociétés dites avancées, la pauvreté gagne du terrain. De plus, la pauvreté affecte et des gens qui sont sur le marché du travail et des gens qui en sont exlus. Le Conseil craint qu'une

56. La notion d'exclusion est maintenant courante; le Conseil entend par «exclus», ceux qui sont éloignés de façon temporaire ou quasi-permanente du marché du travail : les chômeurs, les assistés sociaux et les personnes sans abri. Par rapport au mandat de l'école et à l'impact possible de la compétitivité, le Conseil s'intéresse en particulier aux «décrocheurs", aux jeunes avec des diplômes «non monnayables» et aux travailleurs relativement âgés mis en chômage.

société plus compétitive n'entraîne une augmentation importante des exclus.

Phénomène socio-économique et géographique

Les sources d'inégalité socio-économique tiennent d'abord à la place occupée sur le marché du travail, mais aussi au fait de vivre au sein d'un ménage à un ou à deux revenus, dans une famille monoparentale ou seul. Au Québec, environ 10 % de la population âgée de 64 ans et moins dépend de l'aide sociale. Le taux de chômage officiel dépasse très souvent les 10 %. Or, ce taux est inférieur à la réalité si l'on tient compte de ce que les économistes appellent le phénomène de découragement. On note que, entre 1975 et 1989, la durée moyenne de la période chômée a doublé ; les hommes chôment plus longtemps que les femmes, tandis que les jeunes chôment moins longtemps que les personnes plus âgées. Enfin, plus le degré de scolarité s'élève, plus le taux de chômage est bas, même si environ 5 % des diplômés universitaires sont en chômage[57].

La pauvreté tend à se concentrer dans des milieux particuliers. Ainsi, à Montréal, la zone de pauvreté ne cesse de prendre de l'expansion, ce qui inquiète notamment les services sociaux et d'éducation. Tout se passe comme si les familles à deux revenus quittent le centre pour s'installer en banlieue et que le centre ne retient que les plus pauvres, les nouveaux arrivés et les plus riches, souvent des couples sans enfant ou des célibataires.

Phénomène culturel

Les plus pauvres, en particulier ceux dont les parents sont peu instruits, hypothèquent grandement leur probabilité d'intégration sociale qui passe par un niveau d'instruction suffisant. Le support familial, diverses études le démontrent, affecte grandement le succès scolaire des jeunes ; ceux et celles qui se sentent appuyés par des parents qui les stimulent, les conseillent et les alimentent dans leurs lectures ont plus de chance de réussir que ceux et celles qui vivent dans un milieu familial où l'essentiel des efforts se limite à répondre aux besoins de base (se nourrir, se loger, s'habiller).

L'exclusion toucherait davantage les travailleurs non qualifiés qui se retrouvent en chômage et les jeunes qui n'ont pas réussi à obtenir de diplômes monnayables, c'est-à-dire recherchés sur le marché[58]. Le contexte de concurrence planétaire inhérent à la mondialisation des échanges risque

57. Voir, sous la direction de Simon Langlois, *La société québécoise en tendances 1960-1990*, Institut québécois de la recherche sur la culture, 1990, chap. 4 et 6.

58. Daniel Mothé, «Les progrès de l'exclusion», *Esprit*, février 1991, p. 73 à 91.

d'accentuer cette tendance et ses effets négatifs : la mise en chômage de travailleurs âgés dont les qualifications sont insuffisantes pour réintégrer le marché du travail et la difficulté pour les jeunes en général et surtout pour les jeunes non qualifiés de décrocher un emploi stable. De plus en plus, l'exclusion tient au fait d'avoir été initié ou non de façon pertinente à la culture seconde, initiation certes plus problématique lorsque l'on vient de milieux populaires aux prises avec le cercle vicieux de la pauvreté.

Une nouvelle priorité de développement social : la lutte à l'exclusion

Les tendances économiques annoncent clairement la nécessité pour le Québec de *maximiser la compétitivité*, s'il veut garder sa place dans le monde de demain, tandis que les tendances sociales indiquent, de façon tout aussi évidente, qu'il faudra *minimiser l'exclusion* – susceptible d'augmenter avec une plus grande compétitivité – si l'on ne veut pas qu'une proportion décroissante de citoyens actifs ne soit obligée de faire vivre une proportion croissante de citoyens exclus du marché du travail. En effet, il est évident qu'une exclusion grandissante provoque une augmentation des coûts sociaux (violence, suicide, drogue, démotivation, dépendance) et des coûts économiques (mesures sociales, fraudes, commerces illicites). Ainsi, à un *projet économique* visant à «garder le Québec dans le coup» dans un monde de plus en plus compétitif, on doit nécessairement joindre un *projet social* qui vise à «garder dans le coup» le plus grand nombre possible de citoyens.

Les politiques gouvernementales actuelles indiquent bien la nécessité de nouer des solidarités autour du projet économique, mais le discours est moins clair quant au projet social. On a cependant de bonnes raisons d'espérer que la priorité du développement social va devenir de plus en plus la réintégration des exclus ; cela suppose la collaboration de diverses institutions sociales, notamment la famille, l'école, les associations qui représentent les exclus, l'entreprise et l'État. Là aussi, des efforts de collaboration et de création de solidarités nouvelles sont requis. Le travail qui se fait «sur le terrain» par divers groupes ou associations est encourageant et stimulant mais il révèle de façon brutale l'ampleur des problèmes à surmonter.

En ce qui concerne l'école, on lui demande de jouer un rôle préventif et un rôle curatif par rapport à l'exclusion : du côté préventif, elle vise à former dans sa filière régulière des citoyens compétents et pourvus d'un solide bagage culturel, en mesure donc de se tailler une place sur le marché du travail et de devenir des citoyens actifs ; du côté curatif, elle doit donner une deuxième ou une troisième chance à ceux qui ont vécu l'exclusion à cause d'un échec scolaire, d'une mise à pied ou de problèmes familiaux ou personnels. Lorsque cela se révèle possible, les efforts de l'école doivent être soutenus par les autres partenaires sociaux, en particulier les familles et les associa-

tions concernées ; par ses politiques de formation et de recyclage de la main-d'œuvre, l'État collabore à l'intégration ou à la réintégration professionnelle des exclus.

En somme, le tournant vers la recherche de compétitivité entraîne la mise en place d'une priorité de développement social tournée vers la lutte à l'exclusion qui va compléter les efforts déjà menés par ceux qui se préoccupent et s'occupent des personnes qui, tout en travaillant, ne réussissent pas à se hisser au-delà du seuil de la pauvreté. On pense ici, en particulier, aux mouvements sociaux comme le mouvement syndical et le mouvement féministe qui se préoccupent de l'amélioration des conditions générales de travail. Ces deux volets du développement social constituent autant de moyens de mieux partager la richesse collective et de s'attaquer au fléau social qu'est la pauvreté. En effet, ces actions constituent deux stratégies de lutte à la pauvreté : la lutte en faveur des personnes aux revenus trop faibles vise à améliorer les conditions de travail des salariés, notamment ceux qui vivent du salaire minimum, d'un seul faible revenu ou de deux faibles revenus familiaux ; la lutte à l'exclusion se préoccupe d'intégration sur le marché du travail des chômeurs (surtout ceux de longue durée), des assistés sociaux qui ne sont pas inaptes au travail et des personnes dépendantes qui n'ont jamais ou peu travaillé mais qui pourraient apporter leur contribution.

En mobilisant beaucoup d'efforts dans le sens de ces deux stratégies, le Québec pourra maintenir plus facilement l'essentiel de ses mesures sociales en matière de santé, d'aide sociale, d'aide aux familles démunies, aux personnes qui étudient, etc. tout en demeurant une société attrayante pour de futurs immigrants.

REGARD SUR LA CULTURE

Vie culturelle et accès à la culture

On a dit plus haut que la culture seconde ne touche pas que la science et ses applications, mais aussi le monde de l'imaginaire. Au sens le plus large de l'expression, la vie culturelle cible les œuvres de civilisation, l'héritage humain en général et celui d'une société en particulier. Au Québec, c'est la culture d'ici et les institutions qu'elle a permis de créer qui distinguent avant tout les Québécois et les Québécoises des autres Nord-Américains. Le dynamisme de la création culturelle au Québec s'accompagne toutefois d'un accès inégal aux diverses activités culturelles.

Si l'on compare la culture avec l'économie, on constate que la première paraît moins réelle, moins tangible que la seconde qu'on associe volontiers

à des nécessités vitales. Plus encore, lorsqu'on parle de la culture, on en parle souvent en termes économiques : les *industries culturelles*, les *produits culturels*, les *producteurs culturels*, les *consommateurs de produits culturels*. Aux États-Unis, c'est même une industrie exportatrice de première importance, ce qui fait qu'on parle de «domination culturelle» américaine par les films, les disques, les vidéos, les livres, les magazines, etc.

Comme d'autres, le Québec subit cette influence, mais il a aussi ses *producteurs culturels* qui ont fait de la culture leur métier. Ces créateurs ont besoin de consommateurs pour que leur métier soit viable et ait un sens, de consommateurs éveillés à certaines dimensions de la vie culturelle pour en profiter. Or, un Québécois sur deux n'entre pas en contact avec des manifestations culturelles.

L'État intervient dans ce domaine qui n'est cependant pas encore perçu par tous comme névralgique. Le contexte particulier du Québec impose d'ailleurs à l'État l'obligation d'intervenir de façon permanente dans le domaine de la culture, affirme d'entrée de jeu le rapport Arpin[59]. «Le temps est venu de considérer la culture comme une mission essentielle de l'État», d'autant que l'on affirme le droit des citoyens à la vie culturelle, peu importe le sexe, l'âge, le lieu de résidence, l'ethnie, le statut socio-économique, la langue ou la religion.

Au-delà d'une mission essentielle de l'État, la culture constitue un enjeu majeur au Québec. Dans l'optique d'un projet de société pour l'an 2000, le projet culturel s'impose comme le complément nécessaire des deux autres volets – le projet économique et le projet social évoqués ci-dessus.

Le «projet culturel» doit viser deux objectifs :

- favoriser la production culturelle québécoise à la fois comme expression de l'identité nationale et comme moyen de faire connaître la culture québécoise dans le monde, en particulier, dans la francophonie ;
- favoriser l'accès des Québécois et des Québécoises aux produits culturels d'ici et d'ailleurs en intégrant mieux les efforts des familles, de l'école, des médias, des créateurs et de l'État dans ce qu'on peut appeler «l'éveil à la vie culturelle».

59 Groupe-Conseil sur la politique culturelle au Québec, *Une politique de la culture et des arts. Une proposition présentée à madame Liza Frulla-Hébert, ministre des Affaires culturelles*, Les publications du Québec, 1991.

Que la famille ait un rôle dans l'initiation culturelle, dans l'éveil aux activités culturelles, cela va de soi, bien que de nombreuses familles soient plutôt dépourvues pour assumer un tel rôle. Prenant le relais de la famille, l'école doit assumer pleinement sa fonction culturelle. Or, il y a là d'importantes améliorations à apporter, si on se fie à certaines critiques.

C'est ainsi que, dans son mémoire déposé à la Commission parlementaire sur la culture, Fernand Dumont s'étonne non seulement de l'ampleur des abandons scolaires au secondaire, au collégial et à l'université, mais aussi de l'absence de lien apparent entre scolarité élevée et intérêt pour la culture, ce qui l'amène à conclure que «le mal est plus profond: on a l'impression que la culture ne *mord pas* sur la scolarisation»[60]. Il rappelle que la scolarisation doit être envisagée comme un «démarrage aux suites obligées», ce que plusieurs évoquent dans le cas de la compétence professionnelle en insistant sur la nécessité de la formation continue. Cela est encore plus évident pour la «compétence» culturelle : elle se maintient par la lecture de journaux et de livres, par la fréquentation de musées, etc. C'est un état de «pauvreté culturelle» que Dumont déplore et ce, d'autant plus que la société québécoise a massivement investi dans l'école depuis 30 ans. Son intervention a le mérite de bien cibler le lien entre l'accès aux diverses sphères de la culture et l'école, tout en identifiant un enjeu majeur : «il s'agit du partage de la culture, d'une authentique démocratie culturelle...».

L'école et le collège font de réels efforts pour intégrer le volet culturel de la formation à ce qui est leur priorité – c'est-à-dire façonner une compétence professionnelle – mais ces efforts sont souvent dispersés et sans fils conducteurs. Il faut rappeler que la compétence professionnelle ne peut que s'enrichir d'un solide bagage culturel. Si le décrochage qui survient au secondaire et au collégial ne permet pas de développer une compétence professionnelle, il permet encore moins de prétendre à une compétence culturelle.

Globalement, lorsque cette dimension culturelle est bien intégrée à la compétence professionnelle, à l'ouverture sociale et à la préparation à la vie démocratique, on est en présence d'un citoyen complet ayant un fort potentiel d'autonomie et d'adaptation. C'est vers cet idéal qu'il faut tendre.

Multiplication des cultures

Depuis plus d'une dizaine d'années les immigrants et les réfugiés qu'on accueille au Québec viennent de pays de plus en plus variés, parmi lesquels

60. Fernand Dumont, *Mémoire à la Commission parlementaire sur la culture : sur le contexte d'une politique culturelle*, novembre 1991, p. 7.

se retrouvent plusieurs pays du tiers monde. Sur le plan culturel, on rencontre donc de plus en plus de gens dont les modèles de conduite s'inspirent de schèmes culturels parfois très éloignés des schèmes culturels occidentaux.

Plus les différences culturelles sont marquées, plus les difficultés d'intégration sociale risquent d'augmenter. On comprend donc pourquoi la politique d'immigration québécoise s'intéresse tout autant à l'intégration sociale des immigrants qu'à leur recrutement.

Comme dans le cas de l'accès à la culture seconde, l'intégration sociale des immigrants est affaire de générations. Depuis une trentaine d'années, le Québec s'ouvre de plus en plus sur le monde et se montre accueillant. Évidemment, à l'expérience de relations sociales où les différences culturelles s'affichent au grand jour, certains montrent plus de réticence que d'autres, quand ce n'est pas de l'hostilité. Les tensions ethniques vécues dans la région de Montréal en témoignent et rappellent que les mentalités évoluent plus lentement que ce que l'on souhaite. En dépit des multiples difficultés rencontrées dans l'établissement et dans la classe, on constate que l'école réussit assez bien à créer l'homogénéité culturelle requise pour vivre normalement au Québec. En effet, l'école compose avec des élèves issus de cultures premières de plus en plus diverses tout en cherchant à amener tous les élèves à un certain niveau de culture seconde par définition plus universaliste que particulariste. En bout de piste, l'élève, qu'il soit d'origine latino-américaine, asiatique ou québécoise, sait qu'il doit réussir dans ses divers cours et qu'il sera confronté aux standards établis, peu importe son origine. À la longue, il se crée donc un espace culturel commun qui permet à tous de mieux se comprendre.

Les immigrants s'affirment par leur très grand désir d'améliorer leur sort et leur motivation à réussir. En ce sens, ils sont source d'émulation et leurs efforts de travailleurs acharnés en stimulent plusieurs. L'accès aux professions constitue certes l'une des voies privilégiées de réussite et de promotion sociale pour les membres des communautés ethniques[61], ce que l'on constate de plus en plus dans le domaine de la santé. De façon plus diffuse, mais non moins réelle, la multiplication des cultures élargit des horizons en termes d'alimentation (restaurants, épiceries), d'information (presse étrangère), de littérature, de pratiques religieuses, de science, etc. En disposant, sur place, d'une sorte de microcosme du monde, le Québec a la chance d'intégrer plus rapidement des attitudes et des comportements allant dans le sens d'une plus grande ouverture sur le monde.

♥♥♥

61. Conseil interprofessionnel du Québec, *Commentaires du Conseil interprofessionnel du Québec relativement au document de consultation du Conseil des collèges intitulé : « Vers l'an 2000 les priorités de développement de l'enseignement collégial »*, février 1991, p. 4.

EN RÉSUMÉ

Après avoir évoqué la toile de fond du développement social et culturel, le Conseil des collèges affirme trois convictions :

- le savoir est au centre des sociétés modernes ;
- il faut aider les jeunes à se forger une solide identité sociale qui passe nécessairement par leur insertion sur le marché du travail ;
- l'école est le moyen privilégié pour amener les jeunes et les moins jeunes sur le terrain incontournable de la culture seconde.

Le Conseil dégage aussi la nécessité de mobiliser les Québécois et les Québécoises autour d'un véritable «projet de société» pour mieux affronter les défis de l'an 2000. Au volet économique développé au chapitre précédent, il faut ajouter les volets social et culturel :

- volet économique : maximiser la compétitivité ;
- volet social : minimiser l'exclusion, continuer à améliorer les conditions faites aux travailleurs à faible revenu et maintenir l'essentiel des mesures sociales ;
- volet culturel : favoriser la création culturelle d'ici et sa diffusion au Québec et dans le monde; favoriser l'accès à la vie culturelle notamment en aidant l'école à mieux remplir sa mission culturelle.

Il faut ajouter qu'un défi tout particulier se pose en matière d'intégration sociale et culturelle des nouveaux immigrants qui viennent d'horizons culturels de plus en plus variés.

Le Conseil rappelle enfin que l'observation des domaines social et culturel révèle une complexité croissante, signe d'une société de plus en plus pluraliste : multiplication et précarité des modèles de famille ; modification en profondeur des rapports homme/femme ; élargissement des horizons personnels mais insécurité identitaire ; disparition progressive des fondements de la culture populaire mais apports de cultures de plus en plus diversifiées. Ce sont là autant de phénomènes qui sollicitent la capacité d'adaptation des personnes et des groupes et qui supposent la recherche des bases communes devant assurer la cohésion sociale requise pour vivre ensemble en l'an 2000 ; ce sont autant de défis et d'enjeux qui interpellent les collèges.

Chapitre 4

Les perspectives politiques

Le monde assiste avec stupéfaction aux bouleversements intervenus récemment dans un certain nombre de pays, notamment en Europe de l'Est. Ces événements mettent en lumière, avec une netteté inhabituelle, à la fois le caractère imprévisible de l'évolution sur la scène politique, et les conséquences que cette évolution peut entraîner dans la vie des populations. Examiner les perspectives politiques internes et internationales qui semblent se dessiner pour les prochaines années, telles qu'elles apparaissent du point de vue du Québec, paraît donc important pour évoquer un certain nombre de grands courants, de tensions, de sources de questionnement de nature politique déjà présentes dans notre société et qui devraient encore avoir une influence sur la vie des citoyens au Québec au tournant du XXIe siècle.

Le Conseil des collèges croit utile de soulever les thèmes de l'étatisme et du néolibéralisme, de l'internationalisation et de l'identité nationale, et, enfin, celui de l'exercice, par les citoyens, des droits démocratiques.

ÉTATISME ET NÉOLIBÉRALISME

Sous le thème, à la limite antinomique, de l'étatisme et du néolibéralisme, il importe de s'arrêter particulièrement à l'endettement de l'État et à la pression sur le filet de sécurité sociale, à la montée du néolibéralisme et de l'idéologie de la compétitivité et, enfin, à la décentralisation des pouvoirs et des responsabilités.

Un État endetté

Tout au long du XXe siècle, on a pu assister, dans la plupart des pays occidentaux, à une prise en charge grandissante par l'État de multiples responsabilités sociales. L'État étant vu comme la création et l'expression ultimes de la volonté populaire, il paraissait naturel, en démocratie, de lui

confier un rôle primordial de régulation dans de multiples secteurs. Au Québec, cette tendance s'est manifestée tout particulièrement au cours de la Révolution tranquille des années 1960, si bien que l'État est devenu l'organisation qui parle et agit au nom de la collectivité et celui à qui on s'adresse pour faire valoir ses droits ou promouvoir ses intérêts.

Or, on s'aperçoit aujourd'hui que les responsabilités et les services assumés par l'État pèsent très lourd dans les budgets publics: leurs coûts augmentent plus vite que la richesse collective. Afin de ne pas alourdir le fardeau fiscal des citoyens d'une manière intolérable, l'État a accepté des déficits budgétaires répétés au prix cependant d'une dette accumulée qui diminue progressivement la marge de manœuvre des pouvoirs publics. Ainsi, le gouvernement fédéral affecte près de 30 % de ses dépenses totales au remboursement de sa dette tandis que le gouvernement du Québec, quant à lui, dépasse le cap de 10 %. En prenant une telle expansion, le poids relatif de la dette des gouvernements apparaît de moins en moins comme un élément conjoncturel, mais plutôt comme un élément structurel dont la présence devrait se prolonger bien au-delà de l'an 2000.

Cette situation crée une pression très forte sur les politiciens qui doivent démontrer à la population en général, et aux milieux financiers en particulier, qu'ils s'efforcent de réduire les déficits annuels. Ils proposent périodiquement des mesures de redressement budgétaire qui se traduisent, notamment, par des ventes de sociétés d'État, des ralentissements ou des gels de salaires des employés des secteurs public et parapublic, des compressions des dépenses courantes des ministères et des organismes gouvernementaux, des coupures de programmes ou le renouvellement à la baisse de programmes de nature sociale ou économique. Plusieurs craignent ainsi que l'État n'assume plus son rôle de maître d'œuvre des orientations d'ensemble et qu'il délaisse ses responsabilités à l'égard des personnes défavorisées[62]. On parle même de désengagement de l'État à l'égard des programmes sociaux et de l'éducation.

Dans cette situation, on peut douter que les établissements d'enseignement puissent compter sur une augmentation sensible de leur niveau de financement en provenance de l'État.

62. «Cette opération de délestage et de désengagement de l'État se fait à la pièce. Il n'est donc pas étonnant qu'on ait l'impression qu'il n'y a plus de projet de société». (Centrale de l'enseignement du Québec, *Mémoire au Conseil des collèges*, mars 1991, p. 4.)

Néolibéralisme et compétitivité

L'étiquette du néolibéralisme est utilisée pour désigner ce qui apparaît comme un retour au libéralisme classique des XVIII[e] et XIX[e] siècles. C'est un courant qui met l'accent sur le développement économique alimenté par l'initiative privée. Il s'oppose à l'interventionnisme de l'État et aux investissements non rentables et il met habituellement les droits individuels en opposition aux droits collectifs.

Le courant néolibéral connaît aujourd'hui beaucoup de succès à travers le monde. Il profite de l'euphorie entourant la chute des régimes communistes pour rappeler que ceux-ci avaient mis en place des appareils d'État trop lourds, omniprésents et inefficaces et pour accentuer ainsi leur critique de l'État-Providence concluant à la nécessité d'alléger l'État avant qu'il ne soit trop tard. Ce dernier a voulu prendre la place de l'entreprise privée dans trop de domaines, dit-on, et ce serait une grave erreur qui se constate à la démesure des déficits. Il faudrait donc redonner à l'initiative privée une plus grande place, le rôle de l'État devant se limiter à la soutenir par des mesures de déréglementation ou de protection selon les besoins du moment. Ceux qui ne réussissent pas à soutenir la concurrence, qu'il s'agisse d'individus, d'entreprises, d'institutions collectives, de régions ou pays entiers, sont condamnés à l'exclusion[63].

Ce retour à une idéologie fondée en grande partie sur l'idéal de la croissance économique donne l'impression d'une absence de projet de société, d'ailleurs très caractéristique d'une vision «postmoderne» que l'on dit très tournée vers le présent et sans idée précise de l'avenir, et intimement associée à la montée de valeurs individualistes.

Dans un univers où domine largement ce courant de pensée, l'on considère facilement comme inutile et frivole ce qui ne représente pas un intérêt économique ou qui ne résiste pas aux lois du marché, et cela pose des défis redoutables aux sociétés et aux individus. Pour ne pas se retrouver parmi les exclus, il faut être compétent et concurrentiel. En même temps, il devient nécessaire de faire des efforts particuliers pour promouvoir les valeurs démocratiques et sociales comme la solidarité et la sauvegarde de repères culturels communs.

Entre le néolibéralisme et l'idéal de l'État-Providence, le Québec expérimente des pratiques qui maintiennent le rôle central de l'État dans des domaines comme l'éducation, la santé et l'aide sociale, tout en lui demandant

63. Voir Riccardo Petrella, «Malheur aux faibles et aux exclus. L'évangile de la compétitivité», *Le Monde diplomatique*, septembre 1991, p. 32.

d'intervenir dans l'économie en identifiant des pistes de développement et en coordonnant et soutenant financièrement les efforts des entreprises privées et publiques vers des cibles communes dont la portée peut aller de la scène régionale au marché international.

En effet, le Québec fait partie des États modernes qui favorisent la libre entreprise tout en intervenant directement, selon des degrés variables, dans l'économie et l'organisation sociale et culturelle. Une part importante, de l'ordre de 40 %, du produit intérieur brut (PIB) du Québec transite par l'État et l'expression d'économie mixte prend alors tout son sens par ce seul fait, sans compter l'aide stratégique donnée sous une forme ou une autre aux entreprises privées. Plusieurs craignent que des organismes internationaux comme le GATT n'interdisent certaines interventions de l'État dans l'économie, ce qui aurait pour conséquence d'affaiblir des secteurs de notre économie, par exemple, la production agricole. La force relative du secteur privé québécois doit beaucoup au support de l'État et de ses institutions comme la Caisse de dépôt et de placement et la Société de développement industriel, sans oublier le rôle majeur joué par Hydro-Québec.

Après avoir examiné l'évolution récente du Québec, le Conseil des collèges exprime la conviction suivante: la société québécoise va chercher à relever les défis posés par la mondialisation de l'économie tout en préservant l'essentiel de son héritage social et culturel qui s'enracine dans la démocratisation scolaire, les soins de santé, les services sociaux, le support à création culturelle et l'accès à la culture. On observe déjà des changements prometteurs dans les rapports entre les grands partenaires sociaux, des solidarités nouvelles se nouant entre l'État, l'entreprise et le syndicat pour faire face aux défis économiques. Ces engagements économiques devraient s'accompagner d'engagements sociaux et culturels qui appellent aussi des solidarités engageantes entre les partenaires sociaux.

Décentralisation des pouvoirs et des responsabilités

En plus de l'axe étatisme–néolibéralisme, la réflexion politique actuelle réfère à l'axe centralisation–décentralisation des pouvoirs. Ainsi, des mouvements régionaux contribuent à renforcer les doléances à l'égard de l'État et de son pouvoir jugé trop grand sur la société civile dans son ensemble[64]. On dénonce la trop grande centralisation du pouvoir et du processus de décision dans nos sociétés. Ce discours est différent des thèmes favoris des

64 Le sociologue Charles Côté, par exemple, affirme que le mode de redistribution des fonds publics contribue au phénomène de désintégration des régions; voir Charles Côté, *Désintégration des régions : le sous-développement durable au Québec*, Éd. JCL inc., 1991.

néolibéraux puisque la revendication ne porte pas sur la nécessité d'élargir la place de l'entreprise privée mais plutôt sur la volonté de participer activement aux décisions qui orientent le développement des sociétés. Dans un certain sens, cependant, les deux courants se rejoignent pour placer le pouvoir plus près des individus, que ceux-ci agissent au sein d'entreprises ou de communautés locales. Les tenants de la décentralisation insistent davantage sur la démocratie directe.

Il est prévisible que les populations régionales vont continuer de lutter pour leur survie en affirmant leurs particularités et en réclamant des pouvoirs centraux, qu'ils soient à Ottawa ou à Québec, les instruments nécessaires à leur développement. En pratique, si les revendications des régions portent fruit, on peut prévoir non seulement une plus grande déconcentration des services publics mais aussi une réelle décentralisation des pouvoirs et des responsabilités. La partie n'est pas gagnée mais à force de refiler les factures des services publics aux gouvernements locaux, les gouvernements centraux d'Ottawa et de Québec développent chez les citoyens le goût d'une participation plus active à la chose publique. Ceux-ci voudront savoir à quoi sert leur argent et ils voudront «en avoir pour leur argent», manière très pragmatique de dire qu'ils vont s'interroger sur la pertinence et la qualité des services publics.

Ce mouvement a pour conséquence d'obliger les institutions publiques – dont les collèges – à gérer les fonds publics d'une manière transparente et efficace. Il crée également, chez les citoyens, un besoin accru de préparation et d'information pour leur permettre de prendre une part plus active dans les affaires publiques de leur milieu.

INTERNATIONALISATION ET IDENTITÉ NATIONALE

Le Québec et le Canada dans le monde

La mondialisation des échanges dont il a été question plus haut comporte aussi un volet politique. De plus en plus, le Québec et le Canada diversifient leurs relations extérieures. À côté de sa participation aux travaux des pays de l'ancien Commonwealth, le Canada s'est engagé comme membre de plein droit de l'Organisation des États américains (OEA). Le Québec et le Canada sont des piliers du regroupement des pays francophones[65]. Ouverture donc au monde anglophone, au monde francophone et maintenant au monde hispanophone et lusophone. Les quatre univers linguistiques

65. Dont les principales instances sont le Sommet biennal, la Conférence ministérielle (CMF), le Conseil permanent (CPF) et l'Agence de coopération culturelle et technique (ACCT).

et culturels ouvrent largement la perspective Nord-Sud. Le projet d'extension au Mexique de la zone nord-américaine de libre-échange vient accentuer les liens avec l'ensemble de notre hémisphère. Quant aux relations «Nord-Nord», l'OTAN et la Conférence sur la sécurité et la coopération en Europe (CSCE) offrent un regard privilégié sur les affaires du Vieux continent. Par ailleurs, le Canada participe activement à de nombreux [illegible] regroupements internationaux (ONU et ses sous-organismes, l'OCDE, etc.) et il s'engage, avec d'autres pays, dans des missions d'aide humanitaire et de maintien de la paix à travers le monde.

Dans cet ordre d'idées, on peut noter que l'interdépendance croissante des États fait que la situation des autres pays nous concerne de plus en plus. Déjà, le principe, jusqu'ici sacré en droit international, de la non-ingérence dans les affaires internes d'un autre pays commence à être remis en question dans les grands forums internationaux.

Dans notre actuel régime constitutionnel, plusieurs volets de la politique extérieure relèvent surtout du gouvernement fédéral. Tout porte à croire, cependant, que si le Québec change de statut politique, il voudra garder le plus possible ces portes ouvertes sur le monde et participer activement au concert des nations. Dans l'état actuel des choses, les efforts du Québec sur le plan international se concentrent sur les échanges économiques et sur la coopération culturelle et technique avec la francophonie. Ainsi, «les *enjeux économiques* occupent une place éminente dans les affaires internationales: sous leur divers aspects, investissements et développement industriel, commerce de biens et de services, ils seront au premier plan des activités internationales du Québec»[66].

On peut prédire que si le processus de mondialisation des rapports économiques se poursuit, la présence internationale du Québec servira à promouvoir la pénétration des produits québécois sur le marché américain, mais aussi dans l'espace économique européen, sans compter de possibles percées en Asie et en Afrique. Conformément à la logique de la compétitivité internationale, l'État contribue à l'analyse des marchés pour les entreprises publiques et privées en plus de favoriser des formes de concertation d'entreprises, par exemple, la création de consortiums, dans le but de leur permettre de tirer parti des marchés potentiels.

Dans ce contexte, on peut prévoir que de nombreux Québécois et Québécoises seront appelés à participer à une grande variété d'activités sur

66. Gouvernement du Québec, ministère des Affaires internationales, *Le Québec et l'interdépendance, le monde pour horizon ; éléments d'une politique d'affaires internationales*, ministère des Affaires internationales, 1991, p. 19.

la scène internationale. Le système d'enseignement aura donc à préparer les élèves à vivre et à travailler dans un monde aux multiples ouvertures en les initiant aux réalités inter[illegible].

La question de l'identité nationale

La création de grands ensembles économiques et politiques de plus en plus interdépendants, de plus en plus intégrés, semble être une tendance lourde sur la scène internationale. Ce fait, combiné à la mondialisation générale des marchés, à la fin de la guerre froide et à la circulation de plus en plus libre des personnes, donne l'impression que l'État-nation est aujourd'hui un concept dépassé. La souveraineté des États est si circonscrite par toutes sortes de conventions et de traités bilatéraux et multilatéraux, ainsi que par la puissance des grands conglomérats multinationaux, qu'elle a perdu une grande partie de son contenu.

Or, parallèlement, et quelquefois en réaction à cette tendance, on observe la manifestation de volontés nationales et régionales qui, tout en s'accordant généralement avec l'ouverture sur le monde, cherchent à protéger les particularités culturelles et collectives. La dislocation de l'URSS et de la Yougoslavie en sont des exemples ainsi que les mouvements autonomistes en Espagne et en France.

Au Québec, les deux réalités, à savoir d'une part l'interdépendance accrue des États et l'acceptation d'ouverture et de solidarités plus globales, et, d'autre part, le sentiment d'appartenance nationale et la volonté d'affirmation identitaire – culturelle et politique –, jouent un rôle important dans le débat sur la souveraineté ou le fédéralisme.

Les efforts du Québec visant à préserver, voire à promouvoir son identité essentiellement francophone ont porté sur deux objets: la défense de la langue française et l'intégration linguistique des immigrants. Dans le premier cas, le Québec a eu recours à un appareil légal (la *Charte de la langue française*) et réglementaire ainsi qu'à de multiples autres initiatives visant à promouvoir le statut et la qualité du français au Québec. Le système d'enseignement est fortement mis à contribution à ce chapitre. Un volet de la coopération avec les autres pays francophones poursuit le même objectif dans un contexte d'internationalisation des communications qui favorise l'usage de l'anglais comme langue universelle.

Dans le deuxième cas – celui de l'immigration – comme on l'a vu précédemment, la politique actuelle du gouvernement du Québec associe très

intimement et de façon tout à fait pertinente immigration et intégration[67]. Le premier objectif de la politique d'immigration est d'«augmenter la proportion de l'immigration francophone», tandis que le contrat moral, garant d'une intégration réussie, suppose le partage de certains choix fondamentaux dont le premier est de vivre dans «une société dont le français est la langue commune de la vie publique».

En agissant ainsi, dans le domaine linguistique, le Québec rappelle l'importance qu'il accorde à son identité nationale, en somme, sa volonté de protéger son héritage culturel, social, économique et politique, tout en ne négligeant pas son insertion dans le monde en train de se modifier profondément.

Les droits démocratiques

L'idéal démocratique, qui s'est développé au cours de l'histoire, pose des exigences importantes. Afin d'exercer pleinement ses droits, le citoyen doit être informé sur de multiples sujets, souvent complexes, et, de plus, être capable de prendre une distance critique par rapport à l'information qui lui vient de sources diverses. Si, pendant longtemps, l'instruction était une prolongation de l'action de l'Église[68], l'introduction de l'école publique obligatoire était liée à la nécessité d'une instruction minimale permettant aux citoyens de participer aux choses de la cité.

Aujourd'hui, le discours sur la démocratie porte moins sur le droit de vote, le droit à l'information ou le droit de parole, ces droits étant tenus pour acquis dans notre société. D'autres préoccupations émergent comme les droits de la personne, la non-discrimination et les droits des minorités. Ces questions soulèvent des problèmes difficiles. C'est ainsi qu'on s'interroge sur l'équilibre à trouver, par exemple, entre ce qu'on appelle les droits collectifs et les droits individuels. On se demande aussi comment protéger les groupes minoritaires dans un système fondé sur le règne démocratique de la majorité et comment reconnaître des droits individuels ou minoritaires sans mettre en danger la cohérence sociale.

À de telles questions vient s'ajouter la problématique de la protection de l'environnement : comment, dans des situations concrètes de choix, trancher

67. Voir les deux documents suivants: Gouvernement du Québec, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*, 1990 ; et, du même ministère, *Plan d'action gouvernemental en matière d'immigration et d'intégration*, 1991.

68. Dans plusieurs pays protestants, l'enseignement de la lecture visait principalement à permettre au peuple de lire la Bible et les autres textes religieux.

entre le développement économique – ou plus cruellement entre le maintien de l'emploi – et l'élimination de la pollution.

Prendre position sur ces questions n'est certainement pas chose facile et pourtant c'est ce que l'on demande à l'ensemble des citoyens. Les défis posés au système d'enseignement sont de rendre le plus grand nombre de citoyens capables de s'informer sur de telles questions et de les aborder dans un esprit critique. Il est cependant inimaginable que chaque citoyen puisse aller aux sources pour évaluer, par exemple, les conséquences sur l'environnement et sur l'économie de la construction ou de la non-construction de tel ou tel barrage hydro-électrique. Le public doit ici s'en remettre aux experts – et aux médias. C'est donc à eux que revient la tâche d'informer correctement le public; par ricochet, le rôle du système d'enseignement consistera, en partie, à préparer les futurs experts et les diffuseurs de l'information à assumer leurs responsabilités à cet égard auprès de citoyens.

Cela vient aussi accentuer le défi de l'école qui consiste à former des citoyens critiques et responsables, suffisamment outillés, dans une société démocratique, pour trancher les grandes questions, soit indirectement, par l'élection de leurs représentants, soit directement, par exemple par référendum.

♥♥♥

EN RÉSUMÉ

S'il est un domaine où même la prévision à moyen terme est hasardeuse, c'est bien le domaine politique. Tout porte à croire cependant que les questions qui viennent d'être évoquées demeureront centrales au cours des prochaines années.

Avec un État endetté dont la marge de manœuvre ne cesse de se rétrécir et un courant idéologique néolibéral clamant les vertus de l'entreprise privée et de la privatisation – tout cela dans un contexte de mondialisation de l'économie qui oblige à la compétitivité – le citoyen québécois a de bonnes raisons de s'inquiéter de la survie de plusieurs mesures sociales, du moins dans leur forme actuelle. Les menaces se rapportant au filet de sécurité sociale contribuent à l'insécurité de ceux qui sont sur le marché du travail et de ceux qui en sont temporairement ou définitivement exclus.

La mondialisation des échanges se reflète dans l'engagement de notre société dans la politique internationale et dans des actions diversifiées sur la scène mondiale. Cela ouvre à de nombreuses personnes des

champs d'activité extrêmement stimulants – à condition d'y être adéquatement préparés.

La problématique de l'identité nationale met en lumière la volonté de protéger et d'affirmer le français en tant que langue commune au Québec ainsi que la nécessité de maintenir des relations harmonieuses entre les divers groupes ethniques ou linguistiques qui habitent le territoire québécois. Ces deux orientations interpellent au plus haut degré le système d'enseignement.

Dans un monde pluraliste et de plus en plus complexe, les attentes à l'endroit des citoyens sont très élevées, ce qui exige, en contrepartie, que la société, notamment par son système d'enseignement, fournisse aux personnes les outils leur permettant de participer activement et d'une manière éclairée aux affaires publiques.

Il apparaît, en dernière analyse, que le citoyen de demain doit être très bien armé pour se défendre dans un monde beaucoup plus concurrentiel et qu'il doit se préparer également pour défendre les valeurs auxquelles il tient et qui risquent d'être moins soutenues par les institutions publiques, elles-mêmes entraînées par des courants économiques et politiques mondiaux.

Conclusion

De sa lecture et de son analyse de la société québécoise, le Conseil a dégagé les tendances qui lui paraissent significatives, celles qui devraient avoir un impact sur la société québécoise à l'aube de l'an 2000. Plusieurs des tendances lourdes qu'il a identifiées tiennent à l'appartenance du Québec aux sociétés dites avancées tandis que d'autres se rattachent à ses particularités. Le Conseil regroupe ici ces tendances sous cinq thèmes présentant le Québec selon ses caractéristiques fondamentales : une société moderne, une société pluraliste, une société s'ouvrant sur le monde, une société démocratique et une société francophone. Enfin, il présente une synthèse des défis que pose au système éducatif cette évolution de la société.

LES CARACTÉRISTIQUES FONDAMENTALES DE LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE

Une société moderne

Le Québec, depuis la Révolution tranquille, s'inscrit résolument parmi les sociétés industrialisées modernes. Il s'est donné un véritable appareil d'État actif non seulement dans les domaines de l'éducation, de la santé et des affaires sociales, mais aussi dans le domaine de l'économie. Dans son effort de rattrapage et de rationalisation du fonctionnement de la société, le Québec a de plus en plus pris des distances avec son passé et les bases culturelles qui le façonnaient, tout en misant de plus en plus sur l'accès généralisé à la culture seconde par l'école.

Après avoir été reconnu pour ses «prouesses» natalistes, le Québec, comme plusieurs autres sociétés occidentales, présente une faible fécondité qui tend à se maintenir sous le seuil de renouvellement des générations. Il tente de retarder les effets négatifs du vieillissement de sa population par une politique familiale et une politique d'immigration.

La modernisation du Québec a été étroitement associée à la montée de l'État qui prenait la relève des organisations religieuses œuvrant dans les divers domaines de la vie publique. L'heure est maintenant à la privatisation nourrie par le néolibéralisme et au recul de l'État dans plusieurs secteurs, bien qu'il demeure un pôle majeur du développement. La mondialisation de l'économie et l'idéologie de la compétitivité qui la porte n'éloignent pas l'État de la scène économique, mais l'amènent plutôt à jouer le rôle de rassembleur des partenaires sociaux – dorénavant solidaires par nécessité – et de mobilisateur des forces vives de la nation autour d'objectifs de développement économique. On demande à l'État de ne pas négliger pour autant ses missions sociale et culturelle en n'oubliant pas le partage de la richesse collective et le soutien des défavorisés, de même que l'encouragement à la création culturelle et l'accès à la vie culturelle.

Si le Québec ne veut pas être exclu du nouvel ordre mondial en train de se faire, il devra rivaliser avec les meilleurs pour offrir des produits et des services de qualité et à prix concurrentiels. Il devra identifier les bonnes cibles pour obtenir du succès sur le marché mondial. Tout cela implique une forte coordination des efforts entre les divers partenaires, qu'ils soient des secteurs public ou privé, et le concours d'un système d'éducation adapté et tourné vers plus de qualité et plus de substance.

Dans cet environnement axé sur la performance, la compétitivité et les exigences économiques, faire partie ou être exclu de la société moderne, c'est d'abord avoir ou non une place sur le marché du travail, un marché où une part croissante de la main-d'œuvre travaille dans le secteur des services. Les femmes y ont fait massivement leur entrée, même si un certain clivage existe encore entre les tâches confiées aux hommes et aux femmes. Toutefois, les travailleurs âgés non qualifiés ou dont les qualifications deviennent désuètes et les jeunes sans formation qualifiante tendent à être les exclus.

Une société pluraliste

Société moderne, le Québec permet l'expression de modes de vie et de valeurs de plus en plus différenciés. Ce pluralisme rend la culture québécoise perméable aux apports venant des diverses communautés culturelles présentes sur le territoire.

Le Québec pluraliste prend cependant des couleurs différentes selon qu'on vit dans la grande région montréalaise, de plus en plus plurielle, ou dans le reste du Québec qui est très majoritairement francophone. Des efforts renouvelés doivent être déployés pour que ces deux sociétés québécoises se comprennent mutuellement et se sentent solidaires de la même cause.

Le Québec, c'est aussi des régions, différentes des régions métropolitaines de Montréal et de Québec, qui veulent survivre et se développer et qui exigent conséquemment des moyens pour assurer leur développement. Les mouvements régionaux vont continuer de réclamer une décentralisation des lieux de décision, bref, du pouvoir. Si des moyens adéquats ne sont pas pris au cours des prochaines années, il y a un réel danger de compromettre le développement de plusieurs régions et, ainsi, de les voir basculer dans le camp des exclus.

Une société s'ouvrant sur le monde

La mondialisation des échanges et des communications et la présence de plus en plus marquée de diverses communautés culturelles amènent le Québec à s'ouvrir de plus en plus sur le monde. Cela signifie également que le Québec accepte d'être en concurrence avec les autres pays sur les plans économique, technologique, culturel, social et politique. L'examen de diverses politiques gouvernementales depuis une quinzaine d'années confirme cette volonté.

Toutefois, si l'État s'engage à assister les entreprises et les créateurs qui veulent s'imposer sur le plan mondial, il dispose d'une marge de manœuvre de plus en plus limitée à cause des déficits accumulés. Plusieurs craignent les effets négatifs de la mondialisation économique : la fermeture d'entreprises devenues non concurrentielles et, en conséquence, le licenciement de nombreux travailleurs.

Une société démocratique

C'est la participation, la volonté d'égalité et l'idéal de justice sociale qui ont façonné la vie démocratique au Québec. La participation se manifeste par l'exercice du droit de vote. La volonté d'égalité, quant à elle, a alimenté toutes les luttes visant à éliminer les barrières dressées en fonction de critères liés au sexe, à la race, à l'âge, au handicap, à l'orientation sexuelle. Comme l'État constitue le pivot de l'organisation sociale et culturelle, on s'adresse à lui lorsque l'on veut dénoncer des injustices et obtenir réparation. Les deux Chartes des droits de la personne concrétisent les gains réalisés par les mouvements sociaux et les groupes qui ont provoqué ces changements. Enfin, la justice sociale se concrétise surtout dans des mécanismes de répartition de la richesse qui passent par les États fédéral et provincial et par divers programmes formant un filet de sécurité sociale. Elle a aussi influencé la mise sur pied d'appareils d'État en éducation, en santé et dans le domaine social.

La démocratie à l'occidentale est trop facilement tenue pour un acquis définitif quand on réfère à la déconfiture des démocraties dites populaires.

C'est peut-être une erreur fondamentale de tenir la démocratie comme une réalité inébranlable et il ne faudrait pas évacuer cette préoccupation des réflexions sur les contenus essentiels des programmes scolaires.

Une société francophone

La principale particularité du Québec dans le continent nord-américain tient au fait français qui distingue culturellement la grande majorité des Québécois et des Québécoises des autres Nord-Américains et les identifie à la communauté francophone mondiale.

La langue française symbolise donc un aspect fondamental de l'identité nationale. Cet attachement se traduit dans une loi déterminante au Québec, la *Charte de la langue française*, qui vise à permettre au français, langue minoritaire sur ce continent, de s'affirmer en tant que la langue commune, normale et habituelle dans les divers aspects de la vie publique.

LES DÉFIS QUI SE POSENT AU SYSTÈME ÉDUCATIF

L'analyse des principales caractéristiques de l'évolution prévisible de la société confirme des perceptions ou engendre de nouvelles certitudes lorsque vient le moment de tenter de dégager les défis qui se posent en matière d'éducation et de formation. Elle remet en lumière des besoins fondamentaux de formation qui ont un certain caractère de permanence et dont la satisfaction constitue des assises solides pour permettre aux personnes de s'épanouir et à la société de fonctionner et d'évoluer. Elle conduit aussi à prendre conscience de l'existence de mouvements déterminants qui ont marqué et marqueront encore l'évolution de la société et qui conduisent à des exigences de formation relativement nouvelles ou à des accents nouveaux à mettre sur certaines dimensions de la formation.

Le Conseil s'interroge ici sur les défis que le système éducatif, en l'occurrence l'enseignement collégial, doit relever pour bien préparer les Québécois et les Québécoises à vivre et à travailler dans la société de demain et cela sans essayer d'établir des distinctions qui demeureraient artificielles par rapport à ceux qui se posaient déjà hier et avant-hier. Il n'est pas question non plus de reprendre systématiquement tous les éléments qui ressortent de l'analyse mais il importe de les situer dans quelques grandes catégories.

Cependant, il faut d'abord noter que le réseau collégial doit relever un certain nombre de défis d'ordre systémique : favoriser l'égalité des chances pour tous et l'accès généralisé à la culture seconde ; s'améliorer sans compter sur

une croissance significative de ressources, donc faire plus ou autrement avec les mêmes moyens: montrer qu'il est en mesure de gérer les fonds qui lui sont alloués d'une manière efficace et transparente. Il doit, en outre, être souple et trouver les mécanismes lui permettant de s'ajuster rapidement à de nouveaux besoins, particulièrement en formation professionnelle. Enfin, il doit s'interroger sur son rôle en tant qu'agent d'animation socio-économique dans les diverses régions du Québec.

En ce qui concerne les besoins de formation pour demain, le Conseil croit qu'ils peuvent être regroupés sous quatre grandes caractéristiques: la compétence, la capacité d'adaptation, la capacité de faire des choix fondés sur un système de valeurs et sur un esprit critique, et, enfin, l'ouverture à la diversité.

La compétence

L'évolution économique et sociale interpelle fortement le système d'éducation et la formation des ressources humaines qui constituent une richesse naturelle indispensable au devenir de notre société. Les liens qui unissent l'éducation et la formation au développement économique, au progrès scientifique et technologique, à la croissance et à l'adaptation des emplois, à la prospérité et à la qualité de vie pour tous, prennent une importance et une acuité très grandes.

Ces facteurs nécessitent une hausse globale des qualifications comportant une riche formation initiale, fondée sur des assises larges et solides. Quel que soit le phénomène économique ou social analysé, qu'il s'agisse du développement scientifique et technologique et ses conséquences sur l'industrie et le marché du travail, ou du degré d'incertitude lié à ce développement même ou aux fluctuations économiques, ou d'autres phénomènes observés, ils militent tous en faveur d'une formation plutôt générale et polyvalente que très spécialisée.

La place importante que prend le développement industriel, basé particulièrement sur les innovations technologiques, crée certainement un besoin accru de techniciens ou de technologues mais aussi de scientifiques dans de nombreux domaines. Or, dans ce cas aussi, on préconise une formation dépassant les connaissances et les habiletés reliées plus étroitement à la spécialité, c'est-à-dire qui comprend également des éléments relatifs à des champs connexes et même à d'autres champs de la culture et du savoir.

Ainsi, par exemple, l'une des tendances lourdes, la mondialisation des échanges de toute nature, crée des besoins de formation à la dimension internationale qui peuvent être reliés, dans plusieurs cas, à des fonctions professionnelles mais qui sont aussi ceux du citoyen du monde de demain.

D'ailleurs, l'évolution rapide et en grande partie imprévisible du marché du travail rend fragile toute formation trop spécialisée. Il vaut donc mieux miser sur une formation initiale large. Il faut cependant prévoir que de nombreuses personnes devront compléter cette formation par des retours périodiques à des études plus spécialisées, selon les besoins du moment. Cette situation exige que le système d'éducation oriente en conséquence la formation initiale et développe, en collaboration étroite avec ses partenaires du monde du travail, un véritable système de formation continue dans lequel seront disponibles des dispositifs adaptés de perfectionnement et de recyclage. Cette exigence découle aussi du vieillissement de la population : on pourra moins compter, à l'avenir, sur l'apport de jeunes diplômés ; il faudra avoir recours, plus souvent, au perfectionnement ou au recyclage de personnes qui sont déjà sur le marché du travail.

Enfin, dans un monde où la compétitivité s'accroît au point de devenir une des principales règles de vie et conditions de survie, les compétences recherchées et reconnues par les entreprises et les organisations seront prioritairement celles qui seront attestées par un diplôme.

La capacité d'adaptation

La capacité d'adaptation aux caractéristiques mouvantes de la société constitue déjà et constituera davantage, dans les prochaines années, un atout recherché, voire une nécessité vitale pour toute personne en tant qu'individu, travailleur et citoyen.

Les phénomènes socio-politiques, culturels, économiques et technologiques qui feront appel à la capacité des personnes de s'adapter continuellement à des changements sont nombreux. L'application de cette faculté essentielle se réalisera dans les rapports des personnes avec leurs semblables, tant dans la sphère privée que dans le monde du travail. Pour permettre aux individus d'être à l'aise dans cette société en mutation et d'une complexité croissante, le système d'éducation doit les aider à développer leur capacité d'adaptation.

Dans le monde du travail, les employés, qu'ils soient jeunes ou plus âgés, qu'ils aient ou non une solide formation initiale, seront confrontés aux bouleversements provoqués par les nouvelles technologies et par les conséquences que celles-ci entraînent sur l'organisation du travail. Ils devront de plus en plus être aptes à trouver, à comprendre, à ordonner et à utiliser une masse d'information dans leur champ spécifique de travail. Ils devront aussi avoir développé des habiletés et des attitudes (autonomie, initiative, relations interpersonnelles, intégration dans des équipes de travail) ainsi que des qualités personnelles (sens des responsabilités, esprit de

collaboration, ouverture aux autres, engagement) favorisant l'intégration de leurs fonctions de travail avec celles de leurs collègues.

Par ailleurs, la perspective de devoir changer d'emploi et même de secteur d'activité au cours de leur vie active, avec les efforts de recyclage ou de perfectionnement que cela entraîne, exigera de la part des individus une grande capacité d'adaptation. Selon le Conseil, c'est encore par une formation large et solide que l'enseignement collégial pourra contribuer le mieux à la développer.

La capacité de faire des choix fondés sur un système de valeurs et sur un esprit critique

Tout porte à croire que le Québec de demain se caractérisera par des rapports socio-économiques, politiques et culturels plus complexes et qui vont supposer des choix lourds de conséquences qui mettront en présence des éléments comme les exigences de la compétitivité, le désir de qualité de vie et la peur de l'exclusion. Parce qu'il permet d'accéder à la culture seconde et de mieux composer avec les enjeux posés par l'idéologie de la compétitivité, le système d'enseignement devra contribuer à aider le citoyen à s'y retrouver pour mieux éclairer ses choix et orienter ses conduites.

Le système éducatif a la responsabilité de promouvoir l'adhésion à certaines valeurs auxquelles la société québécoise, dans l'ensemble, est fortement attachée. On pense, par exemple, à des valeurs telles que les principes démocratiques, la justice, l'égalité, le partage, la tolérance, le respect de l'environnement et, bien entendu, l'attachement à la langue française en tant que principal véhicule de la culture et des communications. L'école doit également contribuer à l'effort collectif visant à ordonner les valeurs, certaines, comme le respect de la vie humaine, par exemple, passant avant d'autres. On peut ajouter que le système d'éducation doit également transmettre de nombreux éléments d'un héritage qui permette aux individus de prendre racine dans une culture.

Dans la société d'aujourd'hui, les individus sont constamment placés en situation de choix dans toutes les matières et dans tous les domaines qui façonnent leur vie. Tout en offrant aux personnes l'occasion de s'ouvrir à des valeurs individuelles et collectives leur permettant de se construire un «univers de référence» cohérent et susceptible de les guider dans leur vie personnelle, professionnelle et sociale, le système d'éducation doit aussi développer l'esprit critique, de manière à favoriser le questionnement et la distance par rapport à ce qui est établi, de manière, en somme, à permettre aux individus de faire de véritables choix et de contribuer au progrès de la société.

L'ouverture à la diversité

Les mutations qui surviennent à l'échelle mondiale et transforment les rapports qu'entretient le Québec avec les autres nations, combinées à l'importance grandissante du phénomène de l'immigration, obligent maintenant la société québécoise à s'ouvrir résolument aux autres. Accepter et même promouvoir l'élargissement des horizons culturels sont des exigences de la modernité.

Le système éducatif constitue à cet égard un lieu privilégié. Il doit plus précisément relever deux défis. L'un est de préparer l'ensemble des élèves du Québec à vivre et à travailler dans une société qui ouvre de multiples fenêtres sur le monde. Il s'agit alors d'amener les personnes à prendre conscience d'un certain nombre de réalités du monde qui nous entoure et à être capables de se situer par rapport aux autres cultures et à leurs conditions d'existence ou d'expression.

L'autre défi, propre aux milieux pluriethniques, est d'accueillir adéquatement les membres des communautés culturelles et de contribuer à leur intégration à la société québécoise. À ce chapitre, le Québec devra chercher des points de convergence susceptibles de faire le pont entre les différences sociales et culturelles et d'assurer ainsi la cohésion sociale requise pour fonctionner ensemble tout en respectant les valeurs fondamentales de la société québécoise.

DEUXIÈME PARTIE

UNE CONCEPTION ACTUALISÉE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

Depuis vingt-cinq ans, le réseau de l'enseignement collégial est un témoin et un acteur importants de la vie et de l'évolution de la société québécoise. Poussés par l'élan d'enthousiasme et de ferveur collective qu'avaient suscité les perspectives de renouveau du système éducatif mises de l'avant par le *rapport Parent*[1], les établissements d'enseignement collégial ont entrepris avec vigueur et détermination la tâche de poursuivre les objectifs ambitieux et stimulants qui leur avait été fixés :

> [...] assurer au plus grand nombre possible d'étudiants qui en ont les aptitudes la possibilité de poursuivre des études plus longues et de meilleure qualité ; cultiver l'intérêt et la motivation chez les étudiants, pour diminuer le nombre des échecs et des abandons prématurés ; favoriser une meilleure orientation des étudiants selon leurs goûts et leurs aptitudes ; hausser le niveau des études pré-universitaires et de l'enseignement professionnel ; uniformiser le passage des études secondaires aux études supérieures et mieux préparer les étudiants à entreprendre ces dernières. On peut donc dire que c'est la préoccupation d'un système d'enseignement plus riche et plus large, plus souple et plus simple, plus généreux et plus démocratique qui nous a amenés à proposer cette étape polyvalente entre le cours secondaire et les études supérieures.[2]

La courte histoire de l'enseignement collégial au Québec est jalonnée de succès retentissants et de difficultés de parcours qui ont périodiquement fait l'objet d'analyses et ont conduit à des réalignements successifs[3] sur plusieurs

---

1. *Rapport de la Commission royale d'enquête dans la province de Québec*, 1964.
2. *Ibid.*, Tome II, paragraphe 269.
3. Parmi les nombreux documents qui témoignent de cette réalité, on peut souligner : *Le collège* (le rapport Nadeau) publié par le Conseil supérieur de l'éducation en 1975 ; *Les collèges du Québec. Nouvelle étape. Projet du gouvernement à l'endroit des cégeps* paru en 1978 ; *Le cégep de demain*, rapport produit par le Conseil des collèges en 1985 ; le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* adopté en 1984 ; *Le rapport Parent, vingt-cinq ans après*, rapport annuel 1987-1988 du Conseil supérieur de l'éducation sur l'état et les besoins de l'éducation.

aspects de leur organisation et de leur fonctionnement. En somme, organismes vivants et solidement ancrés dans la réalité québécoise, les collèges ont été et continuent d'être soumis à des règles écrites relativement stables qui encadrent leur action, mais ils sont aussi inscrits dans la réalité mouvante d'une société dont l'évolution est influencée par des courants successifs qui échappent aux canons des plans les plus savamment échafaudés.

Le Conseil des collèges entreprend, avec la présente partie, une démarche qui le conduira à cerner les principales perspectives et avenues dans lesquelles devrait se situer cet ordre d'enseignement au cours des prochaines années. Aussi, avant de se prononcer sur les priorités de développement de l'enseignement collégial[4] et sur les principaux moyens à mettre en œuvre[5] pour y arriver, le Conseil juge-t-il nécessaire de dégager un certain nombre de fondements et de lignes de force sur lesquels il fait reposer les orientations qu'il préconise.

Dans cette partie, le Conseil présente sa conception actualisée de l'enseignement collégial. Il sera question de la qualité de la formation, de la perspective d'éducation permanente dans laquelle doit se situer le collégial et du rôle des collèges dans leur milieu. Le tout est complété par une présentation schématisée de la mission de formation des collèges.

En somme, se situant dans les perspectives d'évolution de la société qu'il a évoquées dans la première partie, et en prenant en considération les besoins de formation qu'il en a dégagés, le Conseil esquisse ici quelques grands contours du développement souhaité de l'enseignement collégial, de sa contribution au devenir de la société québécoise et de son rôle dans le système d'éducation du Québec.

4. Qui feront l'objet de la troisième partie de ce rapport.

5. Moyens qu'on trouvera dans la quatrième partie.

Chapitre 1

Une formation collégiale de qualité

Au cours de la dernière décennie, en particulier, la recherche active de la qualité s'est imposée comme une préoccupation constante dans pratiquement toutes les sphères de l'activité humaine. À preuve, l'engouement pour le concept de «qualité totale» et les nombreuses initiatives qu'il suscite dans les entreprises et les organisations de tous genres.

Ce courant est aussi fortement présent en éducation. Pour s'en convaincre, il suffit de consulter la liste des documents publiés depuis plusieurs années par des organismes internationaux ainsi que les rapports des études de grande envergure réalisées par de nombreux pays[6] et qui ont conduit à des réformes de leur système éducatif visant à promouvoir et à soutenir les efforts en vue d'accroître toujours davantage la qualité de l'éducation.

Le Québec n'est pas resté en marge de ce courant. Depuis la réforme des années 1960, les ministères concernés, les conseils consultatifs[7], les fédérations d'établissements, les centrales et fédérations syndicales et de nombreux organismes[8] ont fait de la qualité de l'éducation un objet central de leurs préoccupations, de leurs travaux et de leurs actions.

Dans le cas particulier de l'enseignement collégial, le *rapport Parent* mettait la recherche de la qualité en tête de la liste des objectifs qu'il retenait pour

6. Voir, en particulier, les ouvrages cités dans l'étude de Réginald Grégoire inc. intitulée *L'enseignement collégial, ou son équivalent, dans quelques provinces et pays*, Conseil des collèges, coll. «Études et réflexions sur l'enseignement collégial» (à paraître).

7. Voir, en particulier, les rapports sur l'état et les besoins de l'éducation publiés par le Conseil supérieur de l'éducation, dont le rapport 1984-1985 intitulé *Apprendre pour de vrai : Témoignages sur les enjeux et les conditions d'une formation de qualité* et le rapport 1986-1987 intitulé *La qualité de l'éducation : un enjeu pour chaque établissement*.

8. Entre autres, les revues suivantes ont consacré le plus clair de leurs efforts à la promotion de la qualité de la formation : *Prospectives* (revue publiée par CADRE et ensuite par l'Association des institutions d'enseignement secondaire jusqu'en 1990) ; *Vie pédagogique* (revue publiée par le ministère de l'Éducation) ; *Pédagogie collégiale* (revue publiée par l'Association québécoise de pédagogie collégiale).

cet ordre d'enseignement lorsqu'il affirmait que celui-ci devait «assurer au plus grand nombre possible d'étudiants qui en ont les aptitudes la possibilité de poursuivre des études plus longues et de meilleure qualité»[9].

Le Livre blanc de 1978 établissait que la recherche de la qualité dans l'enseignement collégial constituait une des principales idées directrices du renouveau souhaité. Il indiquait alors que tout étudiant avait droit à un enseignement de qualité «ce qui inclut la plupart des autres droits et en assure davantage le respect»[10]. Le gouvernement estimait alors essentiels deux moyens pour assurer la recherche de la qualité de l'enseignement collégial «l'un portant sur l'enseignement effectivement donné, soit un système d'évaluation ; l'autre pouvant garantir à la source une formation de base, et c'est la formation dite fondamentale»[11].

Cependant, malgré les efforts incessants qui ont été consentis et en dépit des incontestables réussites de l'enseignement collégial dans plusieurs domaines, ils sont nombreux – on pourrait même dire de plus en plus nombreux – les acteurs et les observateurs de l'enseignement collégial – de la Ministre au simple citoyen, en passant par des gestionnaires, des professeurs, des chercheurs, des employeurs et les universités – qui continuent d'entretenir et d'exprimer des doutes sur la qualité de l'enseignement collégial. Que ces doutes soient fondés ou non, qu'ils portent sur l'ensemble de l'enseignement collégial ou sur une dimension particulière de son action, il n'en reste pas moins qu'ils révèlent un malaise et une insatisfaction auxquels il faut accorder une grande attention en raison même des impacts qu'ils ont ou risquent d'avoir sur le développement de l'enseignement collégial et sur sa capacité de relever les défis que lui pose l'évolution de la société québécoise.

Comme il désire apporter une contribution à la recherche constante et renouvelée de la qualité dans l'enseignement collégial, le Conseil juge important de présenter la conception qu'il s'en fait. C'est ainsi que, dans le présent chapitre, le Conseil identifie et analyse les principaux attributs et lieux d'une formation de qualité dans l'enseignement collégial. En d'autres termes, conscient qu'il serait vain de tenter de développer et d'évaluer une réalité – la qualité de la formation – qu'on n'aurait pas, au départ, tenté de saisir et de préciser, le Conseil explicite ici la conception qu'il se fait d'une formation collégiale de qualité.

---

9. *Rapport Parent*, Tome II, paragraphe 269.

10. Ministère de l'Éducation, *Les collèges du Québec: Nouvelle étape. Projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP*, 1978, p. 37.

11. *Ibid.*, p. 38. Il convient de noter que le *Livre blanc* n'établissait pas de distinction nette entre formation de base, formation générale et formation fondamentale.

Le Conseil concentre son attention et sa réflexion sur cinq attributs d'une formation de qualité :

- une formation *pertinente* ;
- une formation *large et ouverte* ;
- une formation *exigeante* ;
- une formation *fondamentale* ;
- une formation *reconnue*.

UNE FORMATION PERTINENTE

La formation offerte au collégial sera qualifiée de pertinente si elle permet aux élèves d'acquérir des compétences qui sont en lien étroit avec les besoins socio-économiques de la société et qui favorisent leur insertion sur le marché du travail.

Pour se développer sur tous les plans, mais en particulier sur les plans économique, scientifique et technologique, la société québécoise doit compter sur la contribution de citoyens qui, tant par la formation initiale que par la formation continue, ont acquis des compétences dans des domaines très variés. On confie à l'école la fonction de préparer les jeunes et les adultes à exercer des fonctions de travail en lien avec les besoins de la société, et on lui alloue d'importantes ressources à cette fin. On s'attend donc à ce que l'école remplisse cette mission et c'est à l'aune de la capacité des individus de contribuer au développement de la société qu'on portera un jugement sur la pertinence de la formation.

Pour leur part, les jeunes et les adultes, lorsqu'ils décident de s'inscrire à des programmes de l'enseignement collégial, ne posent pas, de façon habituelle, un geste fortuit ou gratuit. Ils viennent au collège pour acquérir des connaissances, des habiletés et un savoir-faire qui leur serviront dans la vie. Bref, ils viennent se donner des compétences qui leur permettront de s'intégrer dans la société et d'y mener une vie professionnelle réussie.

Plus tard, et dans certains cas assez tôt après la fin de leurs études collégiales, les jugements qu'ils porteront sur la pertinence de la formation reçue au collège reposeront essentiellement sur le sentiment qu'ils auront d'avoir ou de ne pas avoir acquis les compétences et les savoirs véritablement recherchés dans la société en général et dans le monde du travail en particulier.

Dans l'enseignement collégial, tout doit donc être mis en œuvre pour favoriser, chez les élèves, l'acquisition de compétences clairement identifiées et en lien étroit avec les besoins de la société. Cela suppose, en particulier, que des efforts systématiques et sans cesse renouvelés soient faits pour :

- déterminer les objectifs généraux et particuliers des programmes d'enseignement et des cours qui les composent ;
- traduire ces objectifs en termes de compétences à acquérir ;
- associer des employeurs, des universités, des corporations professionnelles et d'autres porte-parole de groupes de spécialistes à la détermination de ces compétences ;
- développer des outils pédagogiques adaptés à l'approche de l'enseignement et des programmes par compétences ;
- mesurer et évaluer les compétences acquises par les élèves.

Les besoins socio-économiques de la société sont aussi d'ordre quantitatif ; on demande donc au système éducatif non seulement de faire en sorte que les diplômés soient compétents dans le domaine dans lequel ils ont étudié, mais que leur nombre soit suffisant pour répondre aux besoins. Parmi les critiques qui sont adressées à l'école, celles qui viennent du monde du travail portent fréquemment sur la pénurie de travailleurs qualifiés dans l'un ou l'autre domaine et sur la lenteur du système éducatif à développer des programmes adaptés aux besoins nouveaux et changeants.

Les répliques des responsables du système éducatif à de telles critiques – en particulier celles qui portent sur le réseau collégial – mettent souvent en lumière des facteurs comme : la liberté de choix des élèves ; le manque de ressources et de moyens adéquats – tant au collégial qu'au secondaire – pour assister les élèves dans leur orientation ; l'absence ou le caractère aléatoire des données sur les besoins en main-d'œuvre à moyen et à long termes ; la lourdeur des processus conduisant à l'élaboration et à la révision des programmes, etc.

Pour améliorer la réponse du réseau collégial aux besoins d'une main-d'œuvre en quantité suffisante, de nouvelles formes de collaboration s'imposent entre les différents acteurs et de nouvelles façons de faire doivent être mises en œuvre. Le Conseil a évoqué des perspectives à cet effet dans la première partie du présent rapport et il y reviendra plus loin en parlant des priorités d'action et des moyens essentiels au développement de l'enseignement collégial.

La formation collégiale sera aussi jugée pertinente si elle permet aux élèves de s'initier aux réalités socio-politiques, d'accéder à un certain niveau de culture et d'adhérer à des valeurs fondamentales pour la vie en société.

La compétence que les élèves sont appelés à acquérir au collégial ne saurait être que professionnelle : elle doit aussi être sociale, culturelle et éthique.

Le Conseil a abondamment abordé ces dimensions dans la première partie du présent rapport et on y reviendra plus loin[12] lorsqu'il sera question de la formation générale ; il n'y a donc pas lieu de s'y arrêter longuement ici. Qu'il suffise de dire que l'enseignement collégial doit, de toute évidence, permettre aux élèves d'aller au-delà de la culture première, de la culture quotidienne, du sens commun, du savoir populaire, de la culture de masse pour accéder à la culture seconde qui renvoie, entre autres choses, à la science, à la technologie, aux arts, au monde du savant et de l'artiste.

Dans la société du début du prochain siècle, les citoyens les plus démunis et les plus vulnérables risquent fort d'être ceux et celles qui n'auront pas eu l'occasion – ou qui ne l'auront pas saisie – d'accéder à cette culture seconde qui constitue un moyen privilégié de comprendre le monde dans lequel on vit, de bénéficier de l'enrichissement personnel qu'elle permet, d'être présent et actif dans le développement de la société. L'insertion dynamique dans la société de demain, la capacité d'avoir prise sur des réalités sociales en constant changement, bref, la capacité de s'adapter et d'influencer le cours des choses sont à ce prix.

Le degré de pertinence de la formation s'évalue aussi à la capacité des établissements de prendre en compte le caractère hétérogène de la population scolaire.

Il ne viendrait évidemment à l'idée de personne de considérer que les activités de formation peuvent être conçues et organisées sans référence aux populations scolaires auxquelles elles s'adressent. Au contraire, un certain idéal pédagogique va plutôt dans le sens d'un enseignement individualisé, voire personnalisé. Cependant, parce que, au collégial, c'est l'enseignement collectif qui constitue la règle, il faut, au minimum, tenir compte de la diversité de la population scolaire.

Les études collégiales «modèle 1967», ont principalement été conçues et organisées pour une minorité plutôt homogène de jeunes arrivant directement du secondaire avec des acquis scolaires relativement avancés, dont le

12. Dans la troisième partie de ce rapport.

choix d'orientation s'était confirmé entre la 3e et la 5e secondaire, qui étaient pratiquement assurés, avec l'obtention de leur diplôme, d'emplois dans un domaine correspondant à leurs études, et pour qui l'étude était l'occupation pratiquement exclusive pendant l'année scolaire. Or, le profil global des élèves qui s'inscrivent aujourd'hui aux études collégiales[13] est fort différent de celui d'il y a 25 ans.

Les quelques faits qui suivent permettent de donner un aperçu des caractéristiques nouvelles et de la diversité de la population scolaire des collèges.

- *L'âge des élèves.* De 63 % qu'il était en 1975, le pourcentage des moins de 20 ans est passé à 48 % en 1989[14].

- *La répartition selon le sexe.* L'écart se creuse entre les hommes et les femmes. En 1989, les femmes constituaient 56 % de la population scolaire des collèges à l'enseignement ordinaire et 62 % au « secteur de l'éducation des adultes ».

- *La présence des allophones.* En 1989, les allophones constituaient environ 7,5 % de la population scolaire à l'enseignement ordinaire[15] et ils étaient concentrés (94 %) dans la région métropolitaine de Montréal. Les cégeps francophones accueillaient 16 % des allophones en 1983 alors qu'ils en accueillent maintenant près de 40 %.

- *Le travail rémunéré pendant les études.* Une récente enquête menée par le Conseil supérieur de l'éducation indique que 70 % des élèves du collégial ont déclaré « un revenu d'emploi pour la période couvrant l'année scolaire. La moyenne des revenus provenant d'un emploi durant l'année scolaire se chiffre à 1 372 $ »[16] auxquels s'ajoutent des revenus moyens de 2 080 $ tirés d'un emploi d'été.

---

13. On trouvera d'abondantes et éclairantes données à ce sujet dans un récent avis du Conseil supérieur de l'éducation, *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer*, 1992. Plusieurs des indications qui suivent s'inspirent de ce document.

14. Il s'agit ici des élèves inscrits à l'enseignement ordinaire et des élèves qui, au « secteur de l'éducation des adultes », suivent des cours créditiés. À l'enseignement ordinaire (qu'on appelle encore le « secteur régulier »), la proportion des moins de 20 ans est passée de 76 % à 70 % de 1975 à 1983. Pendant ce temps, la proportion des personnes de 20 à 24 ans est demeurée stable (environ 20 %) pendant que celle des 25 ans et plus passait de 4 % à 9 %.

15. CSE, *Les nouvelles populations...*, p. 26. On y trouve d'autres renseignements sur l'origine socio-économique et les conditions financières des élèves.

- *Les formations antérieures.* L'hétérogénéité de la population scolaire du collégial à ce chapitre est la résultante de plusieurs causes. Le Conseil supérieur de l'éducation en mentionne quatre[16] : l'absence de diplôme du secondaire à l'entrée au collège, la présence d'élèves provenant d'autres systèmes scolaires, la valeur inégale que le milieu d'origine des élèves attache aux études supérieures et les modèles de cheminement par essai et erreur qu'utilisent plusieurs élèves. À cela s'ajoute, de façon toute particulière, la préparation très variable des élèves provenant du secondaire (connaissances, habiletés, attitudes, degré d'autonomie, etc.).

Et quand on ajoute à ce qui précède des éléments comme les profils diversifiés du développement des élèves, leur statut social et leurs modes de vie, leurs valeurs, l'incertitude de nombreux élèves quant à leur orientation professionnelle, etc., on n'est pas loin de ce qu'on pourrait appeler une «population scolaire éclatée».

Le défi des collèges est alors très grand : il consiste, d'une part, à assurer une formation perçue comme pertinente à une population scolaire très diversifiée et, d'autre part, à s'ajuster et à s'adapter sans mettre en péril la qualité et les exigences de la formation collégiale.

UNE FORMATION LARGE ET OUVERTE

Une formation de qualité pour aujourd'hui et pour demain doit se caractériser par son ouverture, par l'ampleur et la diversité des instruments qu'elle permet aux personnes d'acquérir pour vivre et se développer dans une société complexe.

La vie dans la société d'aujourd'hui, et ce sera sans doute davantage le cas dans celle de demain, se charge de mettre les personnes en contact avec des réalités aux multiples facettes dont certaines étaient pratiquement inconnues il y a quelques années à peine alors que d'autres prennent une importance grandissante. Qu'il s'agisse des réalités économiques, scientifiques, technologiques, sociales ou culturelles[17], le citoyen québécois est sans cesse confronté à des événements, à de l'information et à des règles de vie en société dont la compréhension et l'interprétation ne peuvent s'accommoder du seul recours au sens commun.

16. *Ibid.*, p. 29-30.

17. Le Conseil a longuement analysé ces réalités dans la première partie de ce rapport.

Une formation collégiale de qualité doit donc équiper l'élève pour lui permettre de s'ouvrir à un large éventail de réalités, de comprendre les rapports entre ces réalités, et de découvrir des valeurs et des pôles de référence pour sa vie personnelle, professionnelle et sociale.

Au collégial, une formation qui poursuit de tels objectifs doit se traduire dans des programmes et des activités qui font une large place à une composante de formation générale*, c'est-à-dire à des thématiques qui permettent à l'élève de prendre contact avec les éléments essentiels à la saisie de diverses facettes des réalités. Elle doit aussi être complétée par l'approfondissement des connaissances dans un domaine plus spécialisé. En somme, c'est dans des programmes de formation équilibrés que doit s'incarner la préoccupation pour une formation large et ouverte, c'est-à-dire dans des programmes qui se caractérisent par des ouvertures sur une culture humaniste, scientifique et technologique.

Une formation large et ouverte, c'est aussi celle qui situe les connaissances et l'expérience humaine dans un univers temporel permettant un contact avec l'héritage du passé, une prise sur le présent et un regard sur l'avenir.

Qu'il s'agisse d'économie, de science, de technologie, de littérature ou de philosophie, il n'est pas nécessaire de procéder à de longs rappels ou à de savantes démonstrations pour faire valoir la nécessité de retourner aux racines des choses et de la pensée. Aujourd'hui comme hier, pour comprendre le monde dans lequel ils vivent, tous ont besoin de se référer aux origines des choses, aux découvertes ainsi qu'au sens et à la direction que leurs prédécesseurs ont donnés à des événements et à des valeurs.

Aujourd'hui, cela est bien connu, une des principales difficultés *d'être au monde* pour les jeunes et aussi pour les moins jeunes, réside dans leur incapacité de se situer sur un horizon temporel assez large pour saisir et comprendre ce qui leur arrive, à eux et à leurs semblables. Faute de pouvoir se référer à des perspectives historiques éclairantes pour saisir les événements et les courants de pensée, ils situent l'expérience humaine d'aujourd'hui dans des perspectives étroites, rétrécies et dont le sens profond leur échappe.

Pour redonner aux jeunes le sens de leurs origines et de leurs racines, pour leur faire comprendre et assimiler les apports du passé à l'enrichissement de l'expérience humaine, il faut que tout cela colle aux autres dimensions du savoir et s'y intègre de façon naturelle. À côté des cours d'histoire proprement dits, l'enseignement des autres matières offre d'immenses possibilités de situer dans des perspectives temporelles élargies l'évolution de la pensée, des sciences et de la technologie.

L'intérêt de retourner aux origines et de retracer les faits marquants de l'évolution d'une science, d'une technique, d'un principe économique ou d'une théorie littéraire ne réside pas dans le savoir encyclopédique qu'ils procurent mais bien dans la compréhension de leur signification profonde. Dans quel contexte social telle ou telle découverte scientifique a-t-elle été réalisée ? À quel problème précis voulait-on répondre ? Quel impact cette découverte a-t-elle eu dans son temps ? Quelle trace en retrouve-t-on aujourd'hui ? En quoi s'inscrit-elle dans une évolution qui se poursuit ?

Et toutes les disciplines inscrites dans les programmes d'études des élèves permettent de situer les choses dans de telles perspectives. Pour sa part, le Conseil croit que les études collégiales offrent des possibilités très grandes à cet égard et que des efforts renouvelés doivent être faits en ce sens.

Une formation est large et ouverte lorsqu'elle contribue à préparer les élèves à vivre dans une société pluraliste et ouverte sur le monde.

De tout temps, les habitants du territoire québécois ont vécu, à une échelle plus ou moins large, dans une société pluraliste. Arrivés de France, d'Angleterre ou d'ailleurs, les femmes et les hommes venus ici ont occupé un territoire d'abord habité par des nations autochtones. Au gré des guerres, des conquêtes, des alliances et des traités, des communautés francophones, anglophones et amérindiennes se sont formées et ont vécu ici dans des conditions d'autonomie ou de dépendance variables selon les époques.

Quels que soient les soubresauts ou les tournants qui ont marqué l'histoire du Québec, celui-ci reste, encore aujourd'hui, à la recherche d'un équilibre entre ses composantes d'origine auxquelles se greffent, depuis plusieurs années, des arrivants de divers continents. L'importance grandissante du phénomène de l'immigration au Québec constitue une nouvelle donnée au plan démographique[18]. Les Québécois et les Québécoises, quelle que soit leur origine ethnique, vivent déjà et vivront de plus en plus dans une société culturellement pluraliste et ouverte sur le monde.

Dans une telle conjoncture, le réseau collégial est placé devant deux responsabilités majeures : l'une, propre aux collèges situés en milieu pluriethnique, qui consiste à accueillir adéquatement les élèves des communautés culturelles et à concourir à leur intégration dans la société québécoise, et l'autre qui est de préparer les élèves de l'ensemble du réseau collégial, par une éducation interculturelle, à vivre dans une société pluraliste.

18. Cet aspect a été abordé dans la première partie du présent rapport.

Ce phénomène qui va en s'amplifiant se vit au moment où l'internationalisation et la mondialisation des marchés, des idées, de l'information, de la production, de la science et de la technologie[19] contribuent à la réduction de l'importance des frontières pour situer les pays, les États et les nations à l'échelle de la planète.

De tels bouleversements aux plans démographique, économique, scientifique, technologique, culturel et social ne peuvent faire autrement que se répercuter sur le système éducatif du Québec et avoir des impacts significatifs sur la formation à mettre à la portée des jeunes et des adultes. Une formation de qualité doit préparer les élèves à vivre dans une société qui doit s'ouvrir sur le monde.

Cette ouverture sur le monde, pour devenir réalité chez les élèves du collégial, doit trouver des points d'ancrage dans la connaissance de la «carte du monde», dans l'analyse des problèmes économiques, politiques, démographiques et écologiques à l'échelle mondiale tout comme dans la préparation à l'interaction avec des personnes d'autres nationalités.

UNE FORMATION FONDAMENTALE

Pour être de qualité, la formation offerte au collégial doit nécessairement se situer dans une perspective de formation fondamentale*. Depuis plusieurs années, il n'est pratiquement plus pensable de parler de la formation collégiale – et encore moins de traiter de la qualité de cette formation – sans se référer à la formation fondamentale.

L'expression *formation fondamentale*

Au Québec, on attribue habituellement la paternité de l'expression *formation fondamentale* au rapport Nadeau, alors que plusieurs font remonter son origine au terme *culture fondamentale*, proposé par Fernand Dumont et Guy Rocher pour remplacer celui de *culture générale*[20]. L'idée principale était de définir une culture de base de notre temps, composée d'habiletés intellectuelles transférables.

Selon l'*Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, reprenant sur ce point le livre blanc de 1978, «le trait le plus

19. Cet aspect est abordé dans la première partie de ce rapport.

20. Dans l'article «L'expérience du CEGEP : urgence d'un bilan», publié dans la revue *Critère*, janvier 1973, p. 11 à 25 ; aussi, sous un titre pratiquement identique, dans la revue *Maintenant*, n° 122, janvier 1973, p. 17 à 23.

caractéristique de l'enseignement collégial réside dans le fait qu'il est appelé à dispenser une formation de type fondamental». Le même texte précise que «l'option pour la formation fondamentale constitue une des lignes de force du *Règlement* [... qui] en fait le principe intégrateur des composantes des programmes d'études».

Or, le Conseil des collèges constatait en 1987 que ce concept était demeuré flou, imprécis, vague et nébuleux, de sorte que «cette notion [...] qui devrait être comme le phare de l'enseignement collégial éclaire peu et oriente mal». Il devenait donc nécessaire de la définir d'une manière plus précise et de faire en sorte que les enseignants en aient une compréhension commune[21].

Depuis, les débats et les réflexions sur cette notion se sont poursuivis et les définitions, descriptions et propositions quant à son contenu ont continué à se multiplier. Il serait inexact de dire que nous en sommes encore au même point qu'en 1987, car les réflexions et les études sur ce thème ont souvent permis de mieux définir et d'harmoniser les grands objectifs de l'enseignement collégial. Mais il n'en demeure pas moins que le concept de *formation fondamentale* n'est pas univoque et qu'il est souvent utilisé dans un sens et dans un contexte bien particuliers.

En effet, dans certains pays africains de langue française, le concept de *formation fondamentale* renvoie à l'enseignement primaire, c'est-à-dire aux connaissances et aux habiletés (savoir lire, écrire et compter) qui constituent les premiers fondements de toute éducation. Par ailleurs, lorsqu'on veut établir des comparaisons entre la notion de *formation fondamentale* telle qu'elle s'est développée au Québec et ce qu'elle représente dans des pays comme la France et les États-Unis, par exemple, on est obligé de procéder par des analogies parfois difficiles.

En France, l'expression *formation fondamentale* n'est pas d'un usage courant. «On y parlera plutôt de formation de base, de disciplines fondamentales ou, encore, d'éléments fondamentaux dans tels domaines ou disciplines»[22].

> Pour saisir ce qui se passe aux États-Unis en relation avec cette part de la formation des élèves qualifiée au Québec de fondamentale, force est de suivre au moins deux pistes : celle du *common core*, ou du *core curriculum*, et celle des *higher order skills*. Ces

21. Conseil des collèges, *Enseigner aujourd'hui au collégial [...] Rapport 1986-1987*, 23 janvier 1987.

22. Réginald Grégoire inc., *La formation fondamentale, points de vue français et américains*, Beauport, 1990, p. 11. Voir aussi : Laliberté Jacques, *La formation fondamentale*, La documentation française (1981-1986), 1987.

deux pistes, il est vrai, se recoupent partiellement [...] mais il n'en demeure pas moins que chacune possède son histoire, ses points d'appui, ses caractéristiques et son audience propres.

La première de ces pistes, celle du tronc commun de connaissances ou du curriculum commun, [...] met l'accent sur la maîtrise, par tous les élèves d'un degré donné, d'un certain corpus de connaissances[23]. Quant à la seconde piste, soit celle qui est centrée sur le développement d'habiletés d'ordre supérieur ou, plus simplement d'habiletés intellectuelles[24], elle ne s'affirme vraiment de manière autonome que depuis quelques années, mais elle fait l'objet de recherches intensives et elle suscite en ce moment, dans presque tous les milieux, un immense intérêt.[25]

La première piste évoquée ci-dessus renvoie à la conception que se fait le Conseil de la formation générale et sur laquelle on reviendra plus loin. C'est à la seconde piste que se réfère le Conseil pour situer sa conception de la formation fondamentale.

Pour une conception claire de la formation fondamentale

Ce qui compte aujourd'hui, en fait, ce n'est pas de faire un autre exercice d'exégèse en vue de découvrir ce que pourrait bien être la nature véritable de la formation fondamentale, mais de préciser ce que l'on entend par la formation fondamentale que le collégial a la mission de procurer aux élèves.

Or, on s'aperçoit que certains donnent de la formation fondamentale une définition très large, englobant à peu près tout ce qui est bon et souhaitable en éducation ; on s'appuie alors sur l'expression «développement intégral de la personne dans toutes ses dimensions» que l'on trouve dans les commentaires du RRPC, mais dont l'inconvénient est de ne rien exclure et d'inviter à essayer de tout faire. Selon le Conseil des collèges, une telle approche est généreuse, certes, mais irréaliste[26].

23. «Historiquement, on a attribué au concept de *core curriculum* deux sens principaux. Fondamentalement, celui-ci renvoie, depuis ses origines, à ce noyau ferme de connaissances, d'habiletés et, éventuellement, de valeurs considérées comme étant à la base de toute formation scolaire. Toutefois, en pratique, il est arrivé à signifier, le plus souvent, l'ensemble des cours requis pour obtenir tel ou tel diplôme ou pour satisfaire à quelque autre exigence formelle.»

24. «Dans la documentation américaine, l'expression *higher order skills* comprend parfois, des habiletés qui sont d'ordre affectif ou d'ordre moral. Cependant, l'expression "habiletés intellectuelles", interprétée dans un sens large, traduit [...], croyons-nous, ce sur quoi, d'habitude, on veut d'abord attirer l'attention lorsqu'on se réfère à des "habiletés d'ordre supérieur".»

25. Reginald Grégoire inc., *La formation fondamentale*, ..., p. 27-28.

26. Voir Paul Forcier, «Faire apprendre l'essentiel dans les programmes d'études», *Pédagogie collégiale*, vol. 5, n° 2, décembre 1991, p. 22.

Il importe donc de circonscrire la notion de formation fondamentale afin d'éviter que celle-ci ne devienne un fourre-tout, auquel cas elle devient inopérante et inapte à constituer l'axe intégrateur des programmes d'enseignement. Il faut s'en tenir à ce que le collégial peut faire efficacement, à ce qui relève de son champ principal de compétence, à savoir procurer une formation essentiellement intellectuelle. C'est ainsi que le collégial peut le mieux contribuer au développement de la personne. Les autres aspects de ce développement (émotivité, santé, bien-être personnel) ne doivent pas être négligés dans les divers aspects de la vie collégiale, mais ils ne pourront occuper le premier rang.

Par ailleurs, on peut constater que certains retiennent comme faisant partie de la formation fondamentale des champs de connaissances ou des matières scolaires particulières (ex. langue maternelle, mathématiques, histoire, langue seconde, sciences)[27], alors que d'autres mentionnent plutôt des habiletés intellectuelles (capacité d'analyse, synthèse, raisonnement...) ; on trouve aussi souvent un mélange de ces catégories. Or, les commentaires du RRPC ouvrent une piste intéressante en invitant à chercher quelque chose qui peut constituer un «principe intégrateur», une sorte de fil conducteur ou d'objectif transcendant des études collégiales. Cela ne peut guère être l'étude d'une matière en particulier, mais plutôt le développement d'habiletés, de préoccupations, de compétences qui peut se réaliser à travers l'étude des diverses disciplines et techniques.

C'est ainsi que le Conseil des collèges en est venu à identifier ce qui lui apparaît comme le «noyau dur» de la formation fondamentale, ce qu'elle doit permettre d'acquérir :

- **les capacités intellectuelles** (que certains appellent génériques, d'autres supérieures) :
  - la capacité d'analyse, de pensée logique, d'objectivité, de raisonnement, de synthèse ; plus finement : la capacité d'observer, de rassembler, de comparer, d'ordonner, de classer, de recomposer, de résumer, de déduire ;
  - la capacité de résoudre des problèmes ;
  - la capacité de critique rationnelle, de jugement ;

27. Comme on l'a indiqué plus haut, le Conseil range plutôt ces éléments dans la composante de formation générale des programmes.

- **la maîtrise de la langue en tant qu'outil de communication et de pensée :**
  - la capacité de lire, de communiquer clairement, efficacement et dans une langue correcte, de rédiger des textes (résumés, commentaires, rapports, dissertations), de faire des exposés ;
- **les méthodes du travail intellectuel ;**
- **l'autonomie, notamment la capacité de prendre en charge son propre développement, sa formation.**

On peut remarquer qu'il n'est pas question ici de connaissances factuelles mais d'éléments transdisciplinaires. Dans le cas de la langue maternelle, par exemple, celle-ci n'est pas vue en tant que matière à part mais plutôt comme un outil intellectuel. Ces apprentissages peuvent être poursuivis dans l'ensemble des cours, dans l'ensemble des disciplines. Sauf exception, il n'y a pas un cours qui ne pourra contribuer, d'une façon ou d'une autre, à l'acquisition de ces compétences. Enfin, il s'agit de compétences qui se prêtent assez aisément à l'évaluation.

De plus, dans un contexte de mondialisation des échanges, d'omniprésence des préoccupations économiques et technologiques, d'interpénétration des cultures et de rétrécissement des perspectives historiques, il paraît indispensable d'éveiller et d'instrumenter les élèves, ne serait-ce que minimalement, sur ces plans. La formation fondamentale doit donc permettre de développer :

- **la capacité et l'habitude de réfléchir sur les questions morales et éthiques ;**
- **l'ouverture au monde et à la diversité des cultures ;**
- **la conscience des grands problèmes et défis de notre temps ;**
- **la conscience de la dimension historique de l'expérience humaine.**

La plupart des remarques formulées ci-dessus au sujet du «noyau dur» s'appliquent aussi à cet ensemble. D'une manière générale, on est toujours dans le domaine intellectuel, soit celui où le système d'enseignement est le plus à l'aise pour contribuer à l'éducation. Même si des éléments d'histoire et de géographie interviennent nécessairement dans cet ensemble, c'est davantage comme perspectives à ouvrir que comme contenus de disciplines ; ils peuvent donc être abordés dans une multitude de cours. L'évaluation devrait pouvoir se faire surtout si ces préoccupations sont intégrées dans les plans de cours.

La capacité d'établir des liens entre les apprentissages et de les intégrer dans des ensembles et des perspectives plus larges apparaît souvent aussi comme un objectif de formation fondamentale et le collégial est particulièrement bien placé à cet égard. Les élèves qui arrivent du secondaire ont un bagage de connaissances dans divers domaines ; ils ont acquis la maturité nécessaire pour développer la pensée formelle et pour réfléchir sur les connaissances acquises. Constituant l'étape charnière entre l'enseignement secondaire et soit la poursuite d'études spécialisées, soit l'accès au milieu du travail, les études collégiales fournissent une occasion privilégiée pour favoriser des retours sur les apprentissages réalisés, en vue de les situer dans une perspective plus large, d'effectuer des synthèses et d'établir des liens entre les savoirs. De fait, c'est sans doute là un des aspects les plus stimulants de l'enseignement collégial. C'est pourquoi le Conseil n'hésite pas à ajouter, comme élément que la formation fondamentale doit permettre d'acquérir :

- **la capacité et l'habitude de faire des retours sur les apprentissages réalisés, d'intégrer divers éléments et d'établir des liens entre eux.**

Selon plusieurs, l'une des compétences qui seront de plus en plus recherchées à l'avenir réside dans la capacité de s'adapter, que ce soit à de nouvelles situations, à de nouvelles tâches ou à de nouveaux développements des savoirs et des techniques. Il s'agit là, toutefois, d'une faculté qui échappe en grande partie à l'action directe de l'enseignant. Cependant, l'élève qui aura acquis une formation comme celle qui vient d'être définie, composée d'habiletés intellectuelles et d'attitudes d'ouverture d'esprit, sera bien équipé pour s'adapter aux réalités de demain.

Pour le Conseil des collèges, les neuf éléments qui précèdent constituent ce qui est fondamental dans la formation que le collégial a la mission de fournir, au-delà des apprentissages plus particuliers qui relèvent de tel programme, de telle technique ou discipline. On peut changer le terme, s'il en est un qui convient mieux. L'important n'est pas l'appellation mais la formation à laquelle elle fait référence. Au demeurant, lorsque le Conseil des collèges parle de *formation fondamentale*, c'est de cela qu'il s'agit.

Une telle conception de la formation fondamentale est loin d'être minimaliste ou réductrice. Le Conseil croit au contraire que, avec les éléments retenus ici, le collégial a amplement de pain sur la planche en considérant simplement le fait que le point touchant la maîtrise de la langue semble poser à lui seul un défi presque insurmontable au système scolaire. Si des collèges réussissent, de plus, à assumer tout ce qu'on peut imaginer sous le chapitre

du «développement intégral de la personne, dans toutes ses dimensions», c'est tant mieux. Mais la formation fondamentale, telle que le Conseil la conçoit, est prioritaire.

Par ailleurs, faut-il encore le préciser, cette formation fondamentale n'est pas tout le curriculum. Celui-ci comprend, bien entendu, l'étude des diverses disciplines et techniques au programme de l'élève dont certaines peuvent sans doute être considérées comme plus essentielles ou plus génériques ou plus enrichissantes que d'autres dans une optique de formation générale. Ce n'est pas parce que la formation fondamentale vise des habiletés intellectuelles que les contenus d'apprentissages sont indifférents[25] – mais c'est autre chose.

On peut se demander, enfin, si la formation fondamentale doit être la même pour tous les élèves fréquentant le collège, indépendamment du programme. Sans trancher cette question, le Conseil croit qu'il est raisonnable de penser que les composantes de la formation fondamentale devraient être les mêmes, mais que leur poids relatif pourrait varier.

Les conditions de réalisation de la formation fondamentale

La première condition de réalisation de la formation fondamentale est de s'entendre sur ce qu'elle est et de la ramener à des dimensions... réalistes ; c'est ce à quoi le Conseil s'est appliqué dans les pages qui précèdent.

La seconde condition est que la formation fondamentale soit présente dans l'ensemble des enseignements, qu'elle soit véritablement le principe intégrateur des composantes des programmes, à savoir d'abord les grands blocs de cours (actuellement : cours obligatoires*, cours de concentration ou de spécialisation, cours complémentaires*).

On ne doit pas confondre le caractère obligatoire que le RRPC confère à la formation fondamentale avec les cours obligatoires des programmes de DEC. Il apparaît clairement que la formation fondamentale ne donnera pas les résultats escomptés si elle est vue comme l'apanage de certains cours ou de certaines disciplines. Ce n'est pas parce que la formation fondamentale comporte des aspects comme la capacité de raisonner et une préoccupation des grands problèmes qu'il faut réserver ces aspects aux cours de philosophie ; de son côté, le développement souhaité de la compétence linguistique

25. Comme le signale fort à propos le Conseil supérieur de l'éducation dans *La formation fondamentale et la qualité de l'éducation : rapport 1983-1984 sur l'état et les besoins de l'éducation*, 1984.

ne se fera pas s'il est confiné aux cours de français[29]. Les capacités de raisonnement et d'expression peuvent et doivent être exercées dans toutes les disciplines au programme et dans tous les cours ; la perspective historique, l'ouverture sur le monde, les grandes questions éthiques peuvent être évoquées dans un grand nombre de cours et doivent l'être quand c'est possible.

Il faut insister à nouveau sur la nécessité que les préoccupations de formation fondamentale soient présentes dans l'ensemble des actions des éducateurs. C'est cependant dans les cours que cette formation trouve son principal point d'appui, c'est là où elle peut être menée d'une manière structurée et en symbiose avec les contenus d'apprentissage des disciplines et c'est là, enfin, qu'elle peut être évaluée. Les cours ont leur raison d'être propre dans le cadre des programmes d'études, mais ils sont aussi le principal instrument pour réaliser la formation fondamentale.

Chacun des cours au programme de l'élève doit donc contribuer à la formation fondamentale et ce d'une manière organique, cohérente et planifiée[30]. Cette cohérence dans l'action constitue une condition de réalisation de la formation fondamentale[31].

Le rôle particulier de l'enseignement collégial

Au sujet du rôle particulier du collégial à l'égard de la formation fondamentale, deux écoles de pensée s'opposent. Selon la première, la formation fondamentale fait partie de la mission de l'ensemble du système d'éducation, de l'école primaire jusqu'à l'université. D'après la seconde, c'est au collégial que la formation fondamentale doit se donner ; le primaire et le secondaire donnent une formation générale et l'université une formation spécialisée.

Le Conseil n'essaie pas de trancher ce débat. Il lui suffit de constater que :

- la formation fondamentale doit constituer une ligne maîtresse de l'enseignement collégial ;
- dans l'ensemble du système d'éducation, le collégial est bien placé pour assumer une telle mission ;

29. Cours obligatoires de *humanities* et d'anglais, respectivement, dans les collèges anglophones.

30. On peut aussi conclure que la formation fondamentale s'acquiert par la formation générale et la formation spécialisée.

31. On trouve des exemples précis et articulés de la contribution possible des différents cours dans les travaux de Cécile D'Amour. *Dossier formation fondamentale : Rapport final* (particulièrement «document 3»), cégep Ahuntsic, mars 1988 ; et «En quoi ma discipline contribue-t-elle à la formation fondamentale» dans *Pédagogie collégiale*, vol. 3, n° 1, septembre 1989, p. 33-36.

- le collégial peut apporter une contribution significative et originale à la formation fondamentale de l'élève.

En résumé

- Pour que la formation fondamentale puisse devenir un axe central de la mission de formation des collèges, il faut d'abord en donner une définition claire et opérationnelle, en précisant ses grandes composantes. Le texte de l'*Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial* ne remplit pas cette condition.

- Il faut bien circonscrire la notion afin d'éviter que la formation fondamentale devienne un fourre-tout. Si la formation fondamentale englobe tout et n'importe quoi, elle ne peut éclairer la mission de formation du collégial.

- Il faut s'en tenir essentiellement à ce que le collégial peut faire efficacement, à ce qui relève de son principal champ de compétence, à savoir la formation intellectuelle. C'est ainsi que le collégial peut contribuer au développement de la personne. Les autres aspects de ce développement (socio-affectifs, etc.), ne doivent pas être négligés, mais ils doivent venir en second lieu.

- Pour circonscrire la formation fondamentale, il faut s'en tenir à des éléments constitutifs qui, d'une part, font l'objet d'un large consensus dans le réseau et qui, d'autre part, ressortent de l'analyse des besoins de formation pour demain.

- Pour la réaliser, il faut que l'ensemble des cours contribuent d'une manière cohérente et planifiée à cette formation fondamentale.

- La conception de la formation fondamentale que retient ainsi le Conseil ne ferme pas la porte à la poursuite des réflexions sur ce thème. Il ne tranche pas non plus la question de l'importance relative à accorder aux divers éléments ou à leur «coloration», dans les différents programmes. Une chose lui paraît claire cependant : après 15 ans de discussions, de débats et de réflexions sur la nature de la formation fondamentale, il est grand temps de s'entendre sur les traits essentiels de cette formation et de passer à l'action.

UNE FORMATION EXIGEANTE

Première étape d'une formation longue, qui se poursuivra à l'université, ou préparation immédiate à une fonction de travail à caractère technique, les études collégiales sont et doivent être orientées de telle sorte qu'elles permettent aux élèves d'approfondir un domaine particulier du savoir, ou tout au moins des domaines apparentés, et de se mesurer aux exigences que cela implique.

Une formation exigeante se mesure à l'aune d'objectifs clairement établis, à la capacité de tous les acteurs de respecter de tels objectifs et de les appliquer dans l'évaluation du rendement scolaire des élèves.

Un enseignement collégial qui se retrouverait sans objectifs de programmes et de cours, ou encore qui ne disposerait que d'objectifs à caractère général ou si flous qu'ils ne permettraient pas d'en mesurer la réalisation ne pourrait pas être qualifié d'exigeant.

Des objectifs clairs et mesurables constituent des éléments essentiels pour permettre aux élèves de connaître et de comprendre les exigences auxquelles ils seront confrontés tout au long de leur programme et, ainsi, de se situer par rapport à elles. Et si ces exigences fluctuent au gré de la composition des groupes, si les élèves sentent qu'ils ont de bonnes chances de les «négocier à la baisse», on se retrouve devant une perte importante de crédibilité à l'égard de la qualité de l'enseignement collégial.

Une formation collégiale exigeante, c'est aussi de «vrais» programmes, des cours et des méthodes pédagogiques qui amènent les élèves à aller au-delà des survols rapides, du superficiel et de l'éparpillement, ainsi que des travaux personnels qui les initient aux exigences du travail intellectuel.

Les travaux d'envergure entrepris au cours des dernières années afin de rénover les programmes d'enseignement, en particulier au secteur préuniversitaire, les travaux en cours pour développer des programmes par compétences, les efforts pour implanter l'approche programme dans les collèges et de nombreuses autres initiatives témoignent de la volonté d'aller toujours plus loin en ce sens.

Les difficultés rencontrées lors de la révision du programme de Sciences humaines – pourtant jugé par tous comme un programme ayant l'allure d'une cafétéria – démontrent cependant qu'entre le désir de changement et la capacité d'y arriver, le chemin est semé d'embûches qui, à l'occasion, sont perçues comme incontournables. Et lorsque des voies prometteuses se

présentent, des dérapages du système mettent parfois en péril les résultats attendus[32]. L'enseignement collégial doit faire un bond qualitatif important sur la voie d'exigences clairement énoncées ; ce sera le cas le jour où la révision de tous les programmes – pour en faire de véritables programmes – sera complétée. Et cela devra se produire avant l'an 2000.

Au chapitre des exigences du travail intellectuel auxquelles les élèves sont appelés à s'initier, en particulier par la réalisation de travaux personnels, une voie particulièrement prometteuse à explorer loge du côté des examens synthèse de programme.

Une formation exigeante fait appel au potentiel de l'élève et à son engagement dans ses études ; elle implique donc que l'élève leur consacre le temps nécessaire.

De l'avis de nombreux interlocuteurs qu'il a consultés et de l'analyse des résultats de recherches se dégage nettement que, pour diverses raisons, de très nombreux élèves ne prennent pas assez au sérieux, du moins dans les faits, le nombre d'heures de travail personnel requis et dont témoigne le troisième chiffre de la pondération* de leurs cours. Le travail rémunéré des élèves pendant leurs études n'est pas étranger à cette situation : il en est à la fois une cause et un effet.

Et pour que les élèves sentent l'importance de s'engager dans leurs études et de leur consacrer du temps, encore faut-il qu'ils reçoivent des messages clairs en ce sens, qu'ils constatent que leur défaut de répondre à des exigences précises a des conséquences.

Si des établissements, par souci de s'adapter aux caractéristiques des élèves, en viennent à moduler leur organisation de l'enseignement selon les heures d'achalandage des commerces où les élèves ont décidé de travailler, on est en présence d'une sorte de contre-message. Il en va de même si des enseignants se résignent à ne donner qu'un minimum de travaux à réaliser en dehors des heures de présence aux cours.

Les élèves ont généralement un potentiel plus grand que celui auquel les études collégiales font appel ; ce n'est pas leur rendre service que de sous-estimer et de sous-utiliser ce potentiel. Ceux-ci risquent en effet de s'ancrer dans des habitudes de vie et dans des perceptions selon lesquelles il n'est pas nécessaire de déployer des efforts soutenus pour réussir dans la vie.

32. On trouvera sur cette question dans la quatrième partie de ce rapport.

UNE FORMATION RECONNUE

Une formation collégiale reconnue est celle qui qualifie les personnes aux yeux des employeurs et des universités, et qui est attestée par un diplôme fiable.

Toute valable en soi qu'elle puisse être, la formation reçue au collégial serait rapidement dévaluée et désertée si elle n'était pas perçue comme qualifiante aux yeux de ceux qui reçoivent les diplômés, c'est-à-dire les universités et les employeurs. Comment l'enseignement collégial justifierait-il son existence si les universités en venaient à juger que le collégial ne fournit pas aux élèves, après les études secondaires, une valeur ajoutée suffisante pour accéder aux diverses facultés universitaires ? Si les employeurs en venaient à conclure que, pour remplir les fonctions de travail particulières à leur entreprise, il leur suffirait de recruter des diplômés du secondaire et de l'université ?

On est bien sûr ici devant des hypothèses et des questions extrêmes qui ont bien peu de chances de se traduire dans la réalité, surtout quand on constate l'accueil qui, de façon générale, est réservé aux diplômés des collèges.

Il n'en reste pas moins – et le Conseil a été à même de le constater lors de la consultation qu'il a menée en vue de la préparation du présent rapport – que des questions de fond sont soulevées sur plusieurs éléments de la formation offerte au collégial, tant en formation initiale qu'en formation continue, questions qui illustrent que la formation collégiale n'est pas toujours reconnue d'emblée.

Ces questions portent surtout sur les dimensions suivantes :

- la formation fondamentale, c'est-à-dire les habiletés intellectuelles génériques (maîtrise des langages, méthodes de travail, capacités d'analyse et de synthèse, etc.) ;
- la formation générale, la culture générale des élèves (culture humaniste, scientifique et technologique) et l'équilibre de la formation (générale et spécialisée) ;
- la mise à jour des connaissances et des savoirs (les lenteurs dans la révision des programmes et dans la création de programmes pour répondre à des besoins nouveaux) ;
- la rigidité des cheminements imposés aux élèves, le manque de souplesse dans les « formats » des programmes et dans leur durée, en particulier au secteur technique.

S'il va de soi que les objectifs et la composition des programmes du collégial ne sauraient être soumis à des influences indues des universités et du monde du travail, il n'en reste pas moins que, d'une part, il faut faire mieux connaître les objectifs poursuivis au collégial et mieux les justifier, et, d'autre part, associer plus étroitement ces interlocuteurs privilégiés que sont les employeurs et les universités au processus de révision des programmes et des objectifs de formation.

Pour ce qui est de la reconnaissance officielle des études collégiales, des doutes subsistent sur la fiabilité et sur la comparabilité des diplômes. On y reviendra plus loin en parlant de l'évaluation au collégial. Il faut cependant dire ici que si le diplôme ne constitue pas le seul moyen d'attester de la compétence des personnes, il n'en reste pas moins celui qui est largement privilégié dans la société en général. Il faut donc faire en sorte que sa valeur soit incontestable.

Dans la société de demain, les citoyens qui ne seront pas capables « d'afficher » leur diplôme risquent fort d'aller gonfler les rangs des exclus. Et dans plusieurs domaines de l'activité économique, scientifique et technologique, le diplôme d'études collégiales a de bonnes chances de devenir le minimum requis pour obtenir un emploi et pour progresser dans la carrière.

* * *

EN RÉSUMÉ

Pour le Conseil des collèges, une formation collégiale de qualité, c'est essentiellement :

- Une formation *pertinente*, c'est-à-dire :
  - qui permet à l'élève d'acquérir des compétences recherchées dans la société ;
  - qui permet à l'élève d'accéder à un certain niveau de culture et d'adhérer à des valeurs essentielles pour la vie en société ;
  - qui prend en compte le caractère hétérogène de la population scolaire.
- Une formation *large et ouverte*, c'est-à-dire :
  - qui permet aux personnes d'acquérir ce dont elles ont besoin pour vivre et se développer dans une société complexe ;
  - qui situe les connaissances et l'expérience humaine dans le temps ;
  - qui contribue à préparer les personnes à vivre dans une société pluraliste et ouverte sur le monde.

- Une formation *fondamentale*, c'est-à-dire une formation qui permet aux élèves d'acquérir :
  - les capacités intellectuelles génériques ou supérieures,
  - la maîtrise de la langue en tant qu'outil de communication et de pensée ;
  - les méthodes du travail intellectuel ;
  - l'autonomie dans la poursuite de la formation ;
  - la capacité et l'habitude de réfléchir sur les questions morales et éthiques ;
  - l'ouverture au monde et à la diversité des cultures ;
  - la conscience des grands problèmes et défis de notre temps ;
  - la conscience de la dimension historique de l'expérience humaine ;
  - la capacité et l'habitude de faire des retours sur les apprentissages, d'intégrer divers éléments et d'établir des liens entre eux.
- Une formation *exigeante*, c'est-à-dire :
  - qui se mesure à l'aune d'objectifs clairement établis et à la capacité de tous les acteurs de les respecter et de les appliquer ;
  - qui se traduit dans de «vrais» programmes capables d'amener les élèves à s'initier aux exigences d'un travail intellectuel sérieux ;
  - qui fait appel au potentiel de l'élève et à son engagement dans ses études.
- Une formation *reconnue*, c'est-à-dire qui qualifie les personnes aux yeux des employeurs et des universités, et qui est attestée par un diplôme fiable.

Chapitre 2

Le collégial dans une perspective d'éducation permanente

Comme tous les ordres d'enseignement, le collégial a une finalité, des buts et des objectifs qui lui sont propres[33]. Cependant, ce n'est pas en lui-même que l'enseignement collégial trouve sa justification ou sa raison d'être mais bien dans son insertion dans un projet éducatif global – l'éducation permanente – «qui a pour objet d'assurer, à toutes les étapes de la vie, la formation et le développement de la personne, en lui permettant d'acquérir les connaissances, les habiletés ou les comportements et de développer l'ensemble des aptitudes intellectuelles, manuelles, etc., qui répondront à ses aspirations d'ordre éducatif, social et culturel»[34].

Le concept d'éducation permanente renvoie donc à une approche éducative qui considère que «l'apprentissage n'est pas limité à une période spécifique de la vie, mais il s'exerce de façon continue pendant toute l'existence. De plus, il n'est pas lié au seul contexte scolaire»[35]. En d'autres mots, «la réalité désignée par le terme *éducation permanente* s'inspire d'une philosophie selon laquelle l'éducation est conçue comme un processus à long terme qui commence à la naissance et se poursuit toute la vie, permettant ainsi de répondre aux besoins éducatifs de chacun, quels que soient son âge, ses capacités, son niveau de connaissances ou son niveau professionnel»[36].

Cette option est lourde de conséquences et, lorsqu'on en fait le choix, elle doit teinter toute l'action éducative, qu'il s'agisse de l'enseignement aux jeunes ou aux adultes. Elle veut dire que toute formation s'appuie sur des

33. On revient sur ces éléments en conclusion de la présente partie.

34. *Vocabulaire de l'éducation*, deuxième édition, Les publications du Québec, 1990, p. 102.

35. Direction générale de l'enseignement collégial, *Cadre de référence pour l'élaboration, la révision et l'évaluation des programmes au collégial. Document I. Principes et orientations*, décembre 1984, p. 19.

36. *Vocabulaire de l'éducation*, p. 102.

apprentissages déjà réalisés et constitue la base sur laquelle reposera tout apprentissage ultérieur. Par conséquent, même si les fonctions de la formation varient selon l'étape de la vie à laquelle l'individu se trouve, l'éducation vue dans une perspective de continuité implique qu'on privilégie la formation de type fondamental qui permettra l'intégration d'apprentissages ultérieurs.

Situer l'enseignement collégial dans une perspective d'éducation permanente n'est donc pas un choix théorique sans retombées concrètes dans l'ensemble du réseau et dans chaque établissement. En plus d'éclairer les décideurs dans la détermination des orientations générales de cet ordre d'enseignement, le choix en faveur d'une telle philosophie de l'éducation doit trouver prise dans la gestion du système et dans la vie des établissements.

Il importe donc d'examiner les principales retombées que doit avoir, dans l'enseignement collégial, une option claire en faveur d'une philosophie d'éducation permanente.

DONNER AUX ÉLÈVES UNE SOLIDE FORMATION INITIALE

La formation initiale[4] de niveau collégial se présente d'abord sous l'angle d'un élargissement et d'un approfondissement des connaissances dans des matières et des champs du savoir avec lesquels l'élève – jeune ou adulte – a déjà eu un contact plus ou moins prolongé au primaire et au secondaire. Elle prend aussi la forme d'un premier contact avec d'autres disciplines dont l'élève ne connaît souvent ni l'objet ni la portée.

Que ces matières ou ces disciplines s'inscrivent dans un programme de l'enseignement ordinaire ou de la formation continue, elles constituent, autant pour les adultes que pour les jeunes, de nouvelles bases qu'ils se donnent et sur lesquelles ils pourront greffer des apprentissages ultérieurs. Par la formation initiale qu'il acquiert au collège, l'élève continue d'accéder graduellement à l'univers de la culture seconde.

Pour que cette formation initiale soit considérée comme solide, elle doit amener l'élève à comprendre les fondements des disciplines et les lois qu'elles dégagent. Elle doit faire appel à des approches pédagogiques qui mettent à l'épreuve les capacités et le potentiel de l'élève pour lui permettre de découvrir les modes privilégiés par lesquels il aura le plus de chance d'accéder au savoir, de développer des habiletés et d'avoir prise sur son

environnement. En somme, au collégial, une formation initiale solide doit être de type fondamental[37].

Cette formation initiale s'acquiert à travers les matières qui font partie de la composante de formation générale et de celle de la formation spécialisée* – la concentration au secteur préuniversitaire et la spécialisation* au secteur technique, – et, pour une bonne part, c'est dans un équilibre optimal entre ces deux composantes que la formation initiale a les meilleures chances de trouver sa profondeur et sa solidité[38].

C'est donc d'abord dans les efforts qu'il déploiera pour donner une solide formation initiale à tous les élèves et dans les succès qu'il obtiendra en cette matière que l'enseignement collégial fera la démonstration qu'il contribue réellement et efficacement à une formation qui s'inscrit dans une perspective d'éducation permanente.

OFFRIR AUX ADULTES DES CHEMINEMENTS DIVERSIFIÉS ET ADÉQUATS EN FORMATION CONTINUE

Le concept même d'éducation permanente implique, d'une part, que la formation initiale puisse s'acquérir autant dans les services de formation continue que dans ceux de l'enseignement ordinaire et que, d'autre part, à tous les âges de la vie, les personnes puissent faire des retours dans le système scolaire, par le biais de la formation continue, pour mettre à jour leurs connaissances, se perfectionner ou se donner les outils nécessaires à un recyclage professionnel.

C'est donc dire que la formation continue, avec tout ce qu'elle suppose de souplesse, constitue une composante essentielle d'une formation qui se situe dans une perspective d'éducation permanente.

Dans la troisième partie du présent rapport, le Conseil présentera de façon détaillée sa conception de la formation continue et les perspectives d'action qu'il privilégie pour la mise en œuvre de cette priorité du développement de l'enseignement collégial. Il n'est donc pas pertinent de s'attarder longuement ici à cette question.

---

37. C'est dans le deuxième chapitre de la présente partie que le Conseil explicite sa conception de la formation fondamentale.

38. Dans la première priorité de la troisième partie, le Conseil recommande, pour mieux équilibrer cette formation initiale, que soit élargie et renforcée la formation générale de tous les élèves.

Il importe cependant d'indiquer, d'entrée de jeu, que la formation continue, pour qu'elle s'inscrive dans une véritable perspective d'éducation permanente, doit sortir de l'isolement dans lequel on la tient dans les collèges. Tant et aussi longtemps que la formation continue sera considérée comme un appendice, un corps plus ou moins étranger, une «extension» de l'enseignement ordinaire, elle ne pourra atteindre le statut et la stature d'une composante essentielle de la formation permanente.

Pour pouvoir faire la démonstration qu'il se situe effectivement dans une perspective d'éducation permanente, un collège doit se donner un projet de formation commun à l'enseignement ordinaire et à la formation continue, projet qui, au-delà des déclarations de principe, se traduit dans des comportements administratifs et pédagogiques conséquents et suscite l'adhésion de tous les agents d'éducation du collège.

Une telle perspective sera grandement facilitée le jour où le gouvernement acceptera que les études au secteur de la formation continue soient financées selon des normes et des paramètres analogues à ceux du secteur de l'enseignement ordinaire. Et le jour aussi où, dans les collèges, les deux secteurs mettront en commun leur conception et leur organisation de l'enseignement, de même que les services qu'ils offrent à la population scolaire.

FAVORISER LE RELAIS DES ACQUIS ANTÉRIEURS DANS UNE APPROCHE DE CONTINUITÉ

Prenant comme pôle de référence les besoins et les cheminements des personnes plutôt que la froide logique d'un système – même d'un système supposément aussi ouvert et «humain» que le système éducatif – **une perspective d'éducation permanente repose sur un postulat essentiel : toute personne doit pouvoir poursuivre son cheminement sur la base de ses acquis antérieurs sans détours inutiles et coûteux. Perspective d'éducation permanente et cheminement en continuité vont de pair.**

Appliquée à l'enseignement ordinaire, une telle approche signifie que le collège se donne les moyens de prendre le relais des études secondaires – telles qu'elles sont et non telles qu'on souhaiterait qu'elles soient – et qu'il offre au détenteur d'un diplôme (DES et DEP) de cet ordre d'enseignement toutes les chances d'entreprendre et de réussir des études collégiales de qualité dans un domaine correspondant à ses goûts, à ses ambitions et à ses aptitudes.

Cette façon de voir les choses conduit inévitablement sur le terrain de l'accessibilité aux études collégiales, des conditions d'accès à cet ordre d'enseignement – dont l'incontournable question des préalables* – et de la réussite scolaire.

Parce qu'il participe à une philosophie et à une conception de l'éducation qui privilégient l'égalité des chances, le collégial doit, dans toute la mesure du possible – mais dans une approche de sain réalisme[39] – tout mettre en œuvre pour que les portes des études collégiales, à caractère préuniversitaire ou technique, restent largement ouvertes aux diplômés du secondaire. Cela suppose, en particulier, comme le Conseil l'a déjà exposé dans un rapport antérieur[40], que les préalables imposés pour l'entrée dans les programmes d'études collégiales soient réduits et élagués pour ne conserver que ceux qui sont réellement justifiés sur le plan pédagogique. Les efforts déjà faits en ce sens par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science sont remarquables et doivent se poursuivre.

Il importe également que le collège soit accessible géographiquement dans toutes les régions du Québec. Au cours des dernières années, le gouvernement a créé deux cégeps, des campus et des antennes, ce qui a facilité l'accès aux études collégiales, non seulement des jeunes, mais aussi des adultes. Même si l'expansion du réseau collégial sur l'ensemble du territoire québécois peut actuellement être considérée comme satisfaisante, il n'en faudra pas moins demeurer attentif à la fois aux besoins des régions éloignées et à ceux des régions en forte croissance démographique.

Le collège doit être accessible à toutes les catégories d'élèves. Les efforts devront être intensifiés pour favoriser l'accès des autochtones et des personnes handicapées à l'enseignement collégial. Au chapitre de l'accessibilité financière, le collège réussit à éliminer la plupart des barrières par la gratuité scolaire et par le régime d'aide financière. Malgré cela, il y a encore 33,3 % des élèves qui vivent au collégial une situation économique précaire et 35,9 % de ceux et de celles qui ont dû interrompre leurs études invoquent comme motif des difficultés financières[41]. Ces données invitent à la vigilance : pour une partie relativement importante de la population, la question financière constitue une barrière réelle à l'enseignement collégial.

39. Approche sur laquelle le Conseil s'explique dans la cinquième priorité du présent rapport intitulée : «Développer et mettre en œuvre une véritable stratégie de la réussite des études».

40. Conseil des collèges, *L'harmonisation du secondaire et du collégial. L'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Rapport 1988-1989, septembre 1989.

41. CSE, *Les nouvelles populations*, ..., p. 157 et 149.

Pour ce qui est de la formation continue, des pas importants restent à faire pour qu'on puisse conclure que le collégial prend vraiment et efficacement le relais des acquis antérieurs dans une perspective de continuité : gratuité scolaire pour les élèves à temps partiel qui s'inscrivent à des programmes et à des cours crédités ; accès des adultes au régime d'aide financière aux élèves ; développement de la reconnaissance des acquis ; facilité d'accès à des programmes complets et à la formation qualifiante ; etc.[42]

Tant pour les jeunes que pour les adultes, une approche de continuité dans la formation implique nécessairement que tous les moyens disponibles soient pris pour que les élèves persévèrent dans leurs études collégiales et qu'ils accèdent à la réussite des cours et des programmes dans lesquels ils sont inscrits.

PRÉPARER ADÉQUATEMENT LES ÉLÈVES À LEUR CHEMINEMENT ULTÉRIEUR

Qu'ils se dirigent vers les études universitaires ou directement vers le marché du travail à leur sortie du collège, **les élèves sont en droit de recevoir une préparation adéquate à leur cheminement ultérieur ; c'est ce que doit leur fournir un enseignement collégial qui s'inscrit dans une perspective d'éducation permanente**.

Cela suppose, notamment, que les exigences des universités et du monde du travail soient clairement définies, qu'elles soient connues des collèges et des élèves, qu'elles soient continuellement mises à jour, qu'elles soient réalistes et respectueuses des objectifs et des possibilités réelles du collégial.

En ces matières, il reste beaucoup de lacunes à combler pour que les collèges disposent de tous les atouts qui leur permettraient de remplir pleinement leur rôle : insuffisance de données exhaustives et fiables sur les besoins prévisibles en main-d'œuvre ; manque de clarté et d'unité dans les messages véhiculés par le monde du travail concernant leurs attentes à l'égard du type de formation à donner aux techniciens et aux techniciennes ; incohérence entre les universités concernant les préalables exigés pour l'admission dans les facultés universitaires, préalables qui, dans plusieurs cas, s'inscrivent davantage dans une perspective de sélection que de qualité de la formation préparatoire aux études universitaires ; déficiences dans les

42. Ces questions sont analysées plus en profondeur dans le quatrième chapitre de la troisième partie de ce rapport.

services d'information scolaire et professionnelle mis à la disposition des élèves ; etc. Des réponses adéquates aux questions que soulèvent les éléments qui précèdent doivent être apportées pour que l'enseignement collégial puisse, dans une perspective d'éducation permanente, préparer adéquatement les élèves à leur cheminement ultérieur.

Mais il y a plus. De sa propre initiative, l'enseignement collégial doit : élargir et renforcer la composante de formation générale de tous ses programmes ; introduire plus de souplesse et une diversité accrue dans son offre de formation au secteur préuniversitaire et dans les cheminements en formation technique ; mettre un accent accru sur la formation initiale, la formation générale et la formation fondamentale au secteur de la formation continue ; se donner des moyens plus efficaces de favoriser la réussite scolaire et d'attester la qualité de la formation reçue par les élèves au collégial. Le Conseil reviendra sur ces dimensions dans d'autres parties du présent rapport.

HARMONISER L'ACTION DU COLLÉGIAL AVEC CELLE DES AUTRES ORDRES D'ENSEIGNEMENT

En raison même de la place qu'il occupe dans le système éducatif du Québec, le collégial, pour se situer dans une perspective d'éducation permanente, doit s'articuler efficacement avec le secondaire et avec l'université. Il est donc au cœur de toute la problématique de l'harmonisation des ordres d'enseignement.

Au cours des récentes années, des travaux réalisés par diverses instances et des avis des conseils consultatifs[43] ont mis en lumière et en relief la problématique générale de l'harmonisation des ordres d'enseignement et ont mis de l'avant des propositions concrètes pour améliorer la situation tant entre le secondaire et le collégial qu'entre ce dernier et l'université.

C'est ainsi qu'ont été analysés pratiquement tous les domaines, tous les lieux et toutes les facettes de la nécessaire harmonisation des ordres d'enseignement, notamment ceux qui touchent : l'élaboration et la révision des programmes ; l'orientation et la sélection des élèves ; les préalables pour

43. Voir, en particulier : Conseil des collèges, *L'harmonisation du secondaire et du collégial : l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Rapport 1988-1989), septembre 1989, et *Harmoniser les formations professionnelles secondaire et collégiale : un atout pour leur développement*, octobre 1991 ; Conseil supérieur de l'éducation, *Du collège à l'université : l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur*, 1988, et *Une meilleure articulation du secondaire et du collégial : un avantage pour les étudiants*, 1989.

l'accès aux programmes du collégial et de l'université ; les contenus de la formation professionnelle et la répartition des programmes sur le territoire et entre les ordres d'enseignement ; la mission particulière de chaque ordre d'enseignement ; les dispositifs nationaux, régionaux et locaux de liaison et de concertation ; etc.

Malgré les efforts qui ont été faits et les moyens qui ont été pris pour améliorer la situation – en particulier en matière de préalables – la situation reste encore problématique, chaque ordre d'enseignement restant enfermé dans sa propre dynamique, ignorant même souvent ce que fait l'autre et adoptant une attitude qui consiste largement à « renvoyer dans la cour » de l'autre les problèmes et les voies de solution.

Tant et aussi longtemps que des solutions adéquates et en profondeur n'auront pas été apportées aux problèmes de l'articulation entre les ordres d'enseignement, ce sont les élèves qui continueront, en bonne partie, à payer le prix des incohérences et des insuffisances du système. Et, à plusieurs égards, des freins importants à l'instauration d'une perspective d'éducation permanente continueront d'exister.

* * *

EN RÉSUMÉ

Situer l'enseignement collégial dans une perspective d'éducation permanente n'est pas un choix théorique sans retombées concrètes dans l'ensemble du réseau et dans chaque établissement. En plus d'éclairer les décideurs dans la détermination des orientations générales de cet ordre d'enseignement, le choix en faveur d'une telle philosophie de l'éducation doit trouver prise dans la gestion du système et dans la vie des établissements.

C'est d'abord dans les efforts qu'il déploiera pour donner une solide formation initiale à tous les élèves et dans les succès qu'il obtiendra en cette matière que l'enseignement collégial fera la démonstration qu'il contribue réellement et efficacement à une formation qui s'inscrit dans une perspective d'éducation permanente.

Pour pouvoir faire la démonstration qu'il se situe effectivement dans une perspective d'éducation permanente, un collège doit se donner un projet de formation commun à l'enseignement ordinaire et à la formation continue, projet qui, au-delà des déclarations de principe, se traduit dans des comportements administratifs et pédagogiques conséquents et suscite l'adhésion de tous les agents d'éducation du collège.

Une perspective d'éducation permanente repose aussi sur un postulat essentiel : toute personne doit pouvoir poursuivre son cheminement sur la base de ses acquis antérieurs sans détours inutiles et coûteux.

Les élèves sont en droit de recevoir une préparation adéquate pour leur cheminement ultérieur ; c'est ce que doit leur fournir un enseignement collégial qui s'inscrit dans une perspective d'éducation permenente.

... et tout cela appelle une meilleure harmonisation entre les ordres d'enseignement du système éducatif québécois.

Chapitre 3

L'enseignement collégial au service de la société québécoise

Dans la pensée et les visées des commissaires de la *Commission Parent*, l'enseignement collégial devait, bien sûr, constituer une réponse à des problèmes et à des lacunes du système éducatif québécois. Mais il y avait plus. L'institut – le cégep d'aujourd'hui – était le fruit d'une analyse sociale et d'une conviction ferme : « l'accessibilité d'une éducation de qualité constituait un enjeu majeur pour le devenir de la collectivité québécoise »[44]. Le collège devait être un moyen d'égalisation des chances et de promotion sociale.

S'inscrivant dans le prolongement de cette analyse et de cette visée sociales, le ministère de l'Éducation, dès 1967, inscrivait à son tour la création des collèges d'enseignement général et professionnel dans une dynamique bien identifiée en insistant sur les perspectives culturelles, économiques et sociales dans lesquelles devaient s'insérer ces collèges pour contribuer à une scolarisation massive des jeunes générations et à une augmentation du niveau de formation de la main-d'œuvre. Déjà, la perspective du développement régional interpelait les cégeps :

> Les politiques de développement qui s'élaborent [...] sont envisagées dans le sens d'une croissance équilibrée pour l'ensemble du territoire ; elles regroupent une série de mesures axées sur le développement régional ; elles visent à donner aux régions une armature industrielle et urbaine par la consolidation et le développement de pôles de croissance suffisamment vigoureux pour soutenir une expansion continue. Les politiques de développement régional ne pourront réussir que si elles sont systématiquement épaulées par une vaste opération de reconversion et de perfectionnement de la population active masculine et féminine. Une telle opération doit s'effectuer à la fois au niveau secondaire et au niveau post-secondaire. Elle pose des exigences qui vont bien au-delà de la vocation traditionnelle des institutions actuelles. Par ailleurs, les grandes concentrations urbaines touchent dès maintenant le seuil d'une nouvelle révolution industrielle appuyée sur l'utilisation de la technique avancée. Elles requièrent déjà que

44. Conseil supérieur de l'éducation, *Le rapport Parent, vingt cinq ans après*, Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation, 1988, p. 94.

s'effectue une reconversion de la main d'œuvre dont l'ampleur posera un défi d'envergure dans un avenir immédiat.[45]

Qu'en est-il aujourd'hui, et, surtout qu'en sera-t-il demain ? Après avoir explicité sa vision d'une formation collégiale de qualité et avoir situé l'enseignement collégial dans une perspective d'éducation permanente, le Conseil juge important – pour compléter la présentation de sa conception actualisée de l'enseignement collégial – de se pencher sur la place du collège dans son milieu, sur sa fonction de service à la collectivité et sur sa participation au développement régional.[46]

LE RAPPORT DU COLLÈGE À SON MILIEU

Du rapport Parent à aujourd'hui, pratiquement tous ceux qui ont tenté de définir les principales caractéristiques des cégeps ont insisté sur les rapports et les liens du collège avec le milieu dans lequel s'exerce son action éducative.

Pour illustrer cette tendance et cette volonté d'assurer un solide ancrage du collège, voici quelques *morceaux choisis* tirés de documents publiés au cours des vingt cinq dernières années[47].

1964 L'institut, la chose de la population régionale

> ... l'institut doit en même temps appartenir à la région où il se situe, il doit être la chose de la population régionale. Celle-ci doit s'y sentir engagée, intéressée ; elle doit en assumer un peu la responsabilité. La corporation de l'institut doit donc en quelque sorte épouser les structures socio-économiques de la région, le «leadership» régional doit y être présent ou y être représenté. C'est de cette façon que l'institut s'enracinera profondément dans la région.
>
> — Rapport Parent, Tome II, par. 288

45. Ministère de l'Éducation, L'enseignement collégial et les collèges d'enseignement général et professionnel, Documents d'éducation 3, 1967, p. 11.

46. Pour ce faire, c'est de propos délibéré que le Conseil, plutôt que de s'en tenir à des rappels sommaires ou à des évocations, reproduit des extraits de quelques documents qui rehaussent et illustrent la volonté des planificateurs et des réalisateurs de l'enseignement collégial d'insérer chaque collège dans la dynamique de son milieu.

47. Cette façon de présenter la question avait été utilisée par Adam Lefebvre à l'une assemblée générale des membres du Conseil des collèges et de ses Commissions, en juin 1986, pour le thème «L'engagement des collèges dans leur milieu et dans leur région».

1967 Le collège, une réponse aux besoins collectifs

> Il ne saurait être question de rompre avec cette tendance [resserrer les liens avec la communauté sociale au sein de laquelle se situent les établissements] ; au contraire, il s'agit plutôt de l'affirmer et de faciliter une communion plus complète des collèges d'enseignement général et professionnel avec une société qui évolue rapidement et dont les besoins se développent sans cesse. Les institutions d'enseignement de ce niveau peuvent difficilement se satisfaire de répondre aux besoins de groupes restreints ; elles doivent être attentives aux besoins collectifs de l'ensemble de la communauté et participer à la définition des objectifs qu'elle poursuit.
>
> — MEQ, Documents d'éducation 3, p. 44.

1978 Le collège, un stimulant et un lieu de ralliement

> Notons le rôle de stimulant collectif que les collèges publics ont commencé à jouer dans plusieurs régions et villes du Québec. Souvent, en effet, l'établissement d'un CEGEP a signifié la création d'emplois importants et l'arrivée de ressources humaines qui ont contribué au développement économique et social. Le CEGEP est ainsi devenu, en dehors des grandes villes, une sorte de « centre culturel », qui a suscité de multiples activités communautaires. Lieu de ralliement, ferment d'initiatives de toutes sortes, intervenant dans plusieurs projets régionaux, les collèges ont été un peu tout cela.
>
> — MEQ, Les collèges du Québec. Nouvelle étape, p. 20.

1985 Le collège, appartenance et appropriation

> Ces trois missions des cégeps [formation, recherche, services à la communauté] et les responsabilités qu'elles comportent, ouvrent carrément les cégeps sur leur milieu respectif et font d'eux des parties intégrantes de ces milieux. Les cégeps appartiennent à leur milieu. Mais, en retour, pour que cette appartenance se réalise vraiment, pour que les cégeps soient des composantes intégrées dans leur milieu respectif, il faut que les autres composantes du milieu, à commencer par les citoyens, s'approprient les cégeps, en les apprivoisant, en les utilisant, voire en les administrant.
>
> — Conseil des collèges, Le cégep de demain, p. 78.

1988 Le rayonnement communautaire du cégep

> De tous les éléments qui militent en faveur de l'utilité des cégeps, l'un des plus importants est celui qui a trait à leur

rayonnement communautaire. Dans les régions où ils sont implantés, les cégeps sont à tous égards des institutions dont le rayonnement est considérable. [...] Autant par sa direction que par les membres de son personnel, le cégep est appelé de mille et une manières à collaborer au développement communautaire.

– Claude Ryan, dans *Actes du colloque, Le cégep et vous : partenaires pour l'avenir*, Tome I, p. 23.

1992 Les collèges, un élément familier du paysage québécois

... vingt-cinq ans constituent une étape qui, pour une institution publique, peut être considérée comme significative. On n'y est plus aux implantations et aux expérimentations. On y dispose même d'une expérience et de données qui permettent de saisir des faits de structures et des tendances lourdes, voire de dresser des bilans et de formuler des questions de fond. En somme, un temps d'arrêt et de réflexion qui n'a rien de prématuré : les collèges sont devenus un élément familier du paysage québécois et rejoignent aussi bien la vie d'un nombre croissant de familles que les dynamiques sociales, culturelles et économiques des diverses régions du Québec.

– Lucienne Robillard, Discours prononcé à l'Assemblée nationale, 25 mars 1992, p. 2.

Quel que soit l'angle sous lequel on regarde le rapport du collège à son milieu, à sa communauté d'appartenance, on se rend compte qu'il n'est pas qu'un établissement, une structure, une organisation ; il est graduellement devenu une *institution* dans son milieu. Cela est doublement vrai pour les collèges des régions éloignées des grands centres.

Pour s'en convaincre, ceux et celles qui doutent de l'ampleur du phénomène d'appartenance des collèges à leur milieu peuvent tenter l'expérience d'aller annoncer à la population de Rimouski, de Rouyn-Noranda, de Saint-Jérôme, de Saint-Laurent, de Rosemont ou de Limoilou que le gouvernement songe à fermer le cégep de leur ville ou de leur quartier !

La « vocation » de présence du collège à son milieu n'est évidemment jamais achevée ; sa mise en œuvre pleine et entière continuera de faire l'objet de souhaits, de pressions, d'ajustements, voire, dans certains cas, de révisions en profondeur. **Le Conseil souhaite que l'action des collèges en cette matière se poursuive, dans certains cas, et s'accentue, dans d'autres, au point où les rapports étroits et indispensables du collège avec son milieu ne soient plus objet de débats ... parce que devenus une évidence et un objet de satisfaction dans tous les milieux.**

Cette perspective loge tout à fait bien à l'enseigne de la conception actualisée de l'enseignement collégial que le Conseil met de l'avant.

LE SERVICE À LA COLLECTIVITÉ

Les objectifs que le *rapport Parent* avait assignés à «l'enseignement préuniversitaire et professionnel» en 1964[48] étaient, bien sûr, essentiellement d'ordre éducatif. Cette orientation a été confirmée, en 1967, lorsque le gouvernement du Québec, par la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*, n'attribuait qu'une finalité au collège : «dispenser l'enseignement général et professionnel de niveau collégial»[49]. Les collèges étaient donc mandatés pour offrir *un* service bien précis dans le cadre du système éducatif du Québec.

Ce service était offert aux jeunes générations, principalement aux élèves qui, à leur sortie du secondaire, voulaient se préparer soit en vue d'études à l'université, soit à l'exercice d'une fonction de travail à caractère technique. Dans un autre chapitre[50] de son rapport, la *Commission Parent* mettait une insistance particulière sur ce qu'elle appelait «l'éducation permanente» et confiait un rôle particulier à «l'institut» en cette matière. Déjà, au-delà du service d'enseignement comme tel, on mettait l'accent sur les services à offrir aux adultes.

> Dans chaque région de la province, les adultes doivent pouvoir bénéficier des services des conseillers d'orientation ; les commissions scolaires et les instituts comprendront que l'un des premiers gestes à poser dans l'organisation de l'éducation permanente dont ils ont la responsabilité, c'est de prévoir l'utilisation par la population adulte des services de leurs conseillers d'orientation.[51]

Au départ donc, les cégeps sont appelés à mettre l'enseignement et les services connexes à la disposition des jeunes et des adultes de tout le Québec.

48. Voir l'introduction de la présente partie.
49. Article 2.
50. Tome II, chapitre IX.
51. *Rapport Parent*, Tome II, par. 477.

La dimension régionale du service d'enseignement

La mission des cégeps dans son unicité – dispenser l'enseignement de niveau collégial –, dans son extension – enseignement et services connexes aux jeunes et aux adultes – et dans sa «territorialité» – l'ensemble du Québec – ne devait pas échapper aux perspectives régionales puisque, dès le départ, on statue que «le collège devra définir sa vocation en s'assurant qu'elle correspond réellement à celle de la communauté sociale dans laquelle il s'inscrit»[52].

Cette approche est si importante aux yeux de ceux qui sont chargés de planifier l'implantation et le développement du réseau des cégeps qu'ils écrivent :

> À cet égard le lieutenant-gouverneur en conseil a le pouvoir de faire des règlements concernant l'admission des élèves, de façon à obliger un collège, le cas échéant, à dispenser l'enseignement d'abord aux étudiants d'un territoire donné ; cela n'exclurait pas pour le collège la liberté d'accueillir, par ailleurs, des étudiants originaires d'autres territoires. Certains étudiants devront, en fait, s'inscrire à un collège autre que celui de leur territoire s'ils veulent poursuivre des études professionnelles très spécialisées dont l'enseignement ne pourra être organisé que par une ou deux institutions de ce niveau. Cependant, il importe de le rappeler, l'un des objectifs fondamentaux de l'organisation d'un réseau complet de collèges d'enseignement général et professionnel est justement d'assurer des services équivalents dans chacune des neuf régions administratives du Québec ; il s'agit donc clairement d'éviter, autant que possible, l'exil des populations scolaires vers des régions mieux équipées.[53]

Toujours dans la perspective de faire en sorte que le cégep colle vraiment et efficacement à la réalité de la région dans laquelle il sera situé, le même document poursuit en disant :

> Par ailleurs, le choix des enseignements que dispensera le collège, à l'intérieur du vaste éventail que constitue le programme des études collégiales, contribuera d'une façon déterminante à définir la vocation de l'institution. Les collèges veilleront à ce que ce choix réponde efficacement aux réalités socio-économiques du milieu et à ses perspectives réelles de développement. Nous pensons tout spécialement aux enseignements professionnels, de type commercial ou industriel, de même qu'au vaste domaine de l'éducation des adultes. La polyvalence de l'enseignement collégial permet

52. M.E.Q., *Documents d'éducation 3*, p. 45.

53. *Ibid.*, p. 45.

justement toute la souplesse requise pour que chaque collège puisse préciser sa vocation par rapport aux données culturelles, sociales et économiques du milieu. Il faudra tirer le meilleur parti de cet élément de souplesse qui devrait permettre aux collèges de contribuer efficacement au progrès général.[54]

C'est dire que, dans l'exercice de sa mission première, le cégep était convié à se particulariser, à se donner une «couleur locale» en matière d'enseignement. Cette orientation s'est en bonne partie réalisée puisque la plupart des collèges ont saisi l'occasion – qui allait leur intérêt propre à celui de leur milieu d'appartenance – d'implanter ou de développer des programmes d'enseignement technique dans des domaines en lien étroit avec les besoins et les caractéristiques de leur région (mines, marine, foresterie, métallurgie, pêches, etc.). Plus tard, dans les années 1980, en réponse à une volonté gouvernementale, ils ont procédé à la conception et à la mise en place de centres spécialisés qui se sont harmonieusement insérés dans la dynamique socio-économique de leur région.

Du service d'enseignement à des services diversifiés

Qu'il s'agisse d'actions qu'on range sous l'une ou l'autre expression – services à la collectivité, services à la communauté ou services socio-communautaires[55] – les collèges, selon leur dynamisme propre et en réponse à des besoins précis de leur milieu, ont graduellement offert des services très diversifiés aux citoyens, aux organisations et aux entreprises.

Le *Livre blanc* de 1978, après avoir constaté que les réalisations des collèges avaient été plutôt modestes en matière de services généraux à la collectivité, encourageait les cégeps à intensifier leur action en ce sens. Cette orientation était même présentée comme une des priorités du gouvernement pour «relancer le vaste chantier de l'enseignement collégial au cours des prochaines années».[56]

Pour l'ensemble du réseau collégial, cette volonté de promotion collective sera elle-même, d'ailleurs, un principe de recherche et de développement. Car, de par leur nature, ces services à la communauté ne pourront se définir uniformément pour tout le territoire québécois. Il appartiendra à chaque collège de découvrir, pour et avec la communauté où il s'intègre, dans quelles voies il serait opportun de s'engager. Mais, dans chaque cas, l'objectif fondamental consistera à mettre à la disposition des collectivités

54. *Ibid.*, p. 45-46.

55. Dans son rapport *Le Cégep de demain* publié en 1985, le Conseil des collèges établissait des distinctions entre les actions logeant à l'une ou l'autre de ces enseignes.

56. MEQ, *Les collèges du Québec. Nouvelle étape*, 1978, p. 44.

> intéressées les ressources des collèges, à la faveur d'assouplissements administratifs, d'une large consultation avec ces milieux et d'une conscience plus vive de leurs besoins et aspirations.
>
> Par-dessus tout, il sera primordial de reconnaître comme un droit, et non comme un privilège, cette accessibilité aux ressources des CEGEP : ils constituent un bien public et le gouvernement a l'intention de tirer toutes les conséquences de ce fait.[57]

Dans son rapport intitulé *Le Cégep de demain* et publié en 1985, le Conseil des collèges, après avoir fait état de sa conception des services à la communauté[58], traçait une avenue bien précise pour asseoir sur des bases solides la volonté gouvernementale et l'action des collèges ; il formulait alors la recommandation suivante :

> Les services à la communauté renvoient à des activités que, dans l'ensemble, les cégeps ont effectuées par suppléance dans les différents milieux où ils sont implantés. Il importe, selon le Conseil, de donner à ces services une assise moins aléatoire et d'ouvrir les cégeps à un concept nouveau de leur rôle dans les milieux où ils sont établis.[59]

Il ne paraît pas pertinent de procéder ici à une énumération exhaustive des divers moyens que les cégeps ont pris et continuent de prendre pour rendre des services nombreux et diversifiés au milieu dans lequel ils s'insèrent. Deux témoignages suffiront à illustrer ce phénomène.

Tout d'abord, celui du Conseil supérieur de l'éducation tiré de son analyse de l'évolution du système scolaire québécois depuis la parution du *rapport Parent*.

> Au fil des ans et à la faveur d'une prise en compte croissante des besoins de leur *milieu d'appartenance*, de nombreux collèges ont pris des configurations adaptées à cette appartenance. [...] actions concertées de soutien d'initiatives régionales prometteuses,

57. *Ibid.*, p. 44.

58. S'inscrivant dans les perspectives déjà évoquées par le Conseil des universités et le Conseil supérieur de l'éducation, le Conseil des collèges parlait alors « d'un ensemble d'interventions très variées au service du milieu immédiat, soit institutionnelles, soit personnelles ... de la part de toutes les catégories de personnel de l'établissement : prêts de locaux, organisation de carrefours ou colloques, participation à des groupes d'étude, présentation d'un mémoire à une commission gouvernementale, étude ou expertise pour le compte d'une association ou corporation professionnelle, consultation auprès d'une PME, etc. » Voir *Le Collège de demain*, p. 69-70.

59. Conseil des collèges, *Le Cégep de demain*, 1985, p. 73.

> initiatives d'animation et de soutien dans des activités socio-culturelles ou des entreprises communautaires, voire de coopération internationale : la carte des cégeps laisse apparaître des particularités et des originalités institutionnelles dont la source est évidemment le profil régional. [...] En fait, les multiples facettes de l'insertion socio-communautaire des collèges traduisent une sorte de complémentarité des établissements qui, à défaut d'avoir été vraiment planifiée, n'en est pas moins réelle et illustre la fécondité du concept d'origine.[60]

Puis, les constats et les perspectives évoquées par le ministre Claude Ryan à l'occasion du colloque marquant le vingtième anniversaire de la création des cégeps.

> En plus de sa mission d'enseignement, le cégep exerce un rayonnement en raison de la taille même et de l'importance de son implantation. Par les postes d'enseignants et de salariés nombreux qu'il génère, par l'activité multiforme, économique, sociale et autres, qu'il exerce dans la communauté, il jouit d'une présence massive au sein de la communauté.
>
> Je veux également souligner le souci de présence au besoin des entreprises qui se manifeste de plus en plus dans les cégeps. [...] Alors qu'on parle de plus en plus d'une nécessaire collaboration entre l'université et les entreprises, on doit envisager tout autant une jonction plus étroite entre les cégeps et les entreprises de leurs régions respectives. Le cégep [...] devrait être appelé à jouer le rôle très important de transferts de compétence et de connaissance pour les petites et moyennes entreprises de son territoire. Les ressources humaines et financières dont disposent à cette fin les cégeps sont considérables. [...] Les cégeps peuvent jouer dans cette perspective un rôle de promotion économique, professionnelle et sociale de tout premier plan.[61]

En somme, le collège n'est pas et ne doit pas être qu'une présence attentiste dans son milieu : on lui demande de s'ouvrir à toutes les dimensions du milieu, d'être une banque et un centre de services, d'être à l'écoute des besoins sociaux, culturels, économiques et technologiques – et même de les prévoir –, de s'engager, en réponse à des demandes ou de sa propre initiative, dans des actions qui couvrent toute la gamme des besoins de sa communauté d'appartenance.

60. CSE, *Le rapport Parent, vingt-cinq ans après*, p. 101.

61. Claude Ryan, dans *Actes du colloque. Le cégep et vous : partenaires pour l'avenir*, 1987, Tome I, p. 23.

Cette fonction et cette vocation de service à la collectivité, le Conseil des collèges les considère comme des composantes essentielles d'une conception de l'enseignement collégial ouverte à la société d'aujourd'hui et de demain.

LES COLLÈGES ET LE DÉVELOPPEMENT RÉGIONAL

Les perspectives évoquées ci-dessus conduisent directement à situer l'action des collèges dans une véritable perspective de développement régional.

Au cours des récentes années, plusieurs études et analyses[62] ont été publiées au Québec sur ce sujet. Ces documents retracent et relatent l'évolution du concept et de la réalité du développement régional, elles font état de l'évolution de la société québécoise à cet égard, elles rappellent la contribution du système éducatif québécois – commissions scolaires, collèges et universités – aux initiatives des diverses régions et elles dégagent des perspectives d'action. Aussi, le Conseil n'entend pas reprendre ici ces éléments. Il se limite à un bref exposé de ses convictions en la matière et à une présentation sommaire des avenues que doivent, selon lui, emprunter les collèges, au cours des prochaines années, pour s'inscrire résolument sur la voie du développement régional dont la principale caractéristique sera d'être endogène.

Le concept de développement régional endogène réfère essentiellement à «une volonté des milieux locaux et régionaux d'assumer la responsabilité de leur développement, à partir de l'exploitation maximale de leurs ressources, sans négliger, pour autant, l'appui du pouvoir central»[63].

> En somme, parler de développement régional endogène, c'est véhiculer trois notions importantes. D'abord, la notion de développement, qui implique des effets durables et touche l'ensemble de la vie d'une collectivité : les domaines économique, social, culturel, environnemental et politique. Le développement, certes, est ici à base économique, mais il rejoint tous les aspects de la vie d'une

62. Dans la collection «Les collèges et le développement régional», sous la direction du Comité conjoint collèges - bsEC et publiée par la Direction générale de l'enseignement collégial du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, deux études : Normand Paquette, *Rétrospective et regard sur l'avenir*, avril 1988 ; Diane Bonneville, *Enjeux et défis*, 1989. Aussi : Conseil supérieur de l'éducation, *Le développement socio-économique régional : un choix à raffermir en éducation*, 1989. C'est de l'analyse de ces documents et de plusieurs autres, dont les actes de nombreux colloques consacrés au développement régional, que le Conseil s'inspire.

63. CSE, *op. cit.*, p. 11-12.

collectivité, qui sont effectivement interreliés. Ensuite, il importe de le rappeler, la région dont il s'agit ici ne recoupe pas uniquement le concept de région administrative ; elle évoque plutôt un milieu géographique donné, dans lequel des gens ont développé un sentiment d'appartenance et de solidarité. Ce sera donc tantôt un quartier d'une ville, tantôt une localité, tantôt quelques localités regroupées, tantôt une zone particulière d'une région administrative, tantôt la région administrative elle-même. L'aspect endogène, enfin, est particulièrement important, car il signifie que les initiatives, les décisions et les projets originent du milieu local ou régional et non des gouvernements centraux ou d'agents extérieurs au milieu. C'est une autre façon de parler du développement du milieu par le milieu.[64]

Les collèges, des agents de développement régional

On l'a vu dans les deux premières sections de ce chapitre, les collèges entretiennent des rapports étroits avec leur milieu – ils sont même la *chose* du milieu – et ils ont développé des services nombreux et variés qu'ils mettent à la disposition de la collectivité. Ils doivent faire davantage, c'est-à-dire devenir de véritables agents de développement régional : c'est, du moins, la conviction que le Conseil des collèges veut exprimer, avant de s'engager dans l'exploration des voies que les collèges doivent utiliser pour y arriver[65].

Une conviction ferme

Les collèges sont déjà et doivent davantage devenir des agents de développement régional pour plusieurs raisons dont les principales sont les suivantes :

- Les collèges sont présents dans toutes les régions et, de ce fait, ils constituent des antennes privilégiées pour capter les messages en provenance du milieu[66], et être des pôles de référence de ses préoccupations.

- «L'accessibilité et la qualité de la formation des personnes [sont] identifiées comme des facteurs primordiaux du développement socio-économique du Québec» et de ses collectivités locales et régionales.

64. *Ibid.*, p. 13.

65. Les quelques phrases entre guillemets, dans le texte qui suit, sont empruntées à l'avis du CSE dont il est fait mention à la note 62. C'est dire que le Conseil des collèges partage pleinement la vision du développement régional qu'y présente le Conseil supérieur de l'éducation.

66. Bien sûr, la situation varie selon que le collège est situé dans une région dite «éloignée», dans une région périphérique aux grands centres ou dans les grands centres eux-mêmes.

- «Le développement socio-économique régional devrait être désormais consciemment envisagé comme une dimension importante de la mission éducative. Non pas comme une mission qui s'ajoute et comme de l'extérieur à la mission essentielle de formation, mais comme une perspective qui imprègne l'ensemble de l'action éducative».

- Les collèges ont tout intérêt à s'engager dans une dynamique de développement régional puisqu'ils en retireront eux-mêmes des bénéfices. «L'osmose avec le milieu et la poursuite d'objectifs communs de développement de la collectivité modifient progressivement la mentalité au sein de l'établissement, y suscitent une plus grande créativité, y enracinent les formations générale et professionnelle dispensées. Et plus l'engagement de l'établissement dans le milieu augmente, plus l'intérêt pour l'éducation se développe».

- Le sentiment de nécessité de certains collèges à fournir leur contribution au développement de leur milieu est renforcé par l'exode de leur population régionale. La survie institutionnelle est étroitement liée à la survie économique du milieu. L'intérêt du collège à s'engager dans le développement régional ne saurait alors se réduire ou bien au devenir de sa région ou bien à celui de l'établissement : les deux sont indissociables et complémentaires.

Quelques axes d'un engagement des collèges dans le développement régional

La communauté et les collèges ont de plus en plus conscience que l'action de ces derniers a un impact structurant sur leur région d'appartenance. Ils sont invités de façon croissante à partager avec les partenaires extérieurs certaines responsabilités, à s'ouvrir et à s'enraciner dans leur milieu. De plus en plus, pourrait-on dire, le développement endogène oblige. Le repli sur soi – au plan de l'établissement ou du réseau – ne semble plus acceptable. L'essentiel ne semble plus pouvoir se réduire à la formation fondamentale ou, sur l'autre versant, à la formation pointue et aux services d'appoint. Bien que la santé économique d'une communauté témoigne de son allant, le développement de cette dernière ne saurait s'y réduire ; de même, d'autres enjeux que ceux liés à l'emploi émergent dans les discours et les préoccupations.

Dans ce contexte, il semble bien que les collèges se retrouvent devant une alternative : ou bien ils subissent une sollicitation extérieure de plus en plus pressante pour leur participation à des actions de développement régional, et se font imposer, par le poids ou l'urgence des demandes, des créneaux

d'intervention ponctuels, changeants ou plus durables ; ou bien ils assument cette tendance comme émergeant du tissu social où ils s'enracinent et s'engagent à participer délibérément et lucidement au développement régional ou communautaire, en axant leur action sur une lecture «rafraîchie» de leur mission et sur un partenariat serré construit par eux avec les divers acteurs du milieu.

Très concrètement et selon des rythmes qui leur sont propres, les collèges et les milieux qu'ils desservent peuvent conclure un «nouveau pacte» sur leurs terrains respectifs, nouveau pacte qui amène à mettre à jour les assises de la légitimité sociale des collèges : ils sont vus, désormais, comme des «entreprises sociales» et cela ne fait que commencer ; ils sont des citoyens corporatifs et on ne tolère plus qu'ils s'abstiennent de s'engager dans le développement.

Cette transition attendue vers une ouverture et un service plus grands au milieu donne à réfléchir à une nouvelle éthique de la pratique et de l'action institutionnelles des collèges. Des valeurs neuves sont appelées à fonder la relation entre chacun d'eux et leur société d'appartenance. Voici un aperçu de ces valeurs :

- Un équilibre entre les besoins des entreprises et ceux des individus, entre la place de l'économique et du social dans l'action des collèges.

- Une responsabilité sociale explicite et délibérée en faveur des exclus dans la société et dans leur communauté.

- La recherche d'une nouvelle manière de viser la qualité et l'excellence qui favorise le développement optimal du potentiel des ressources humaines de la communauté sans verser dans l'élitisme.

- L'engagement institutionnel pour une prise en charge mutualisée du milieu par le milieu, engagement traversant toutes les sphères et les stratégies d'intervention des collèges (formation des personnes, services aux groupes ou corporations, grandes orientations institutionnelles).

- La participation au débat sur le développement du milieu sur la base de la mission éducative des collèges, de leurs ressources et de leur savoir-faire en développement des ressources humaines et des compétences, et de leur capacité, à cet égard, de jouer un rôle d'éclaireur des choix de développement à faire collectivement, avec les autres partenaires.

Le Conseil croit que les collèges doivent adopter explicitement cette nouvelle éthique dans leur action et dans leurs orientations, qu'ils doivent s'engager résolument dans le développement endogène régional ou communautaire. D'une certaine manière, c'est la pression du social – et de ce qui, dans le social, inclut l'économique tout en le transcendant – qui invite clairement les collèges à aller dans cette direction. Mais, beaucoup plus près d'eux, il y a l'appel même à se développer, à accomplir encore mieux leur mission de développement de l'humain dans sa globalité, c'est-à-dire comme personne autonome, socialisée jusque dans ses compétences, et comme membre d'une communauté qui prend en main son devenir.

▾▾▾

EN RÉSUMÉ

Dans sa conception actualisée de l'enseignement collégial, le Conseil des collèges inclut comme des éléments essentiels :

- Le rapport du collège à son milieu, c'est-à-dire :
  - un collège qui est la chose de la population régionale et un lieu d'appartenance ;
  - un collège qui est un instrument de réponse aux besoins collectifs, un stimulant et un lieu de ralliement ;
  - un collège qui rayonne dans son milieu et qui est un élément familier du paysage québécois.
- Le rôle du collège dans le service à la collectivité, soit :
  - la dimension régionale du service d'enseignement ;
  - la prestation de services diversifiés qui vont du soutien aux activités régionales à la collaboration au développement des entreprises.
- La place du collège dans le développement régional endogène, c'est-à-dire :
  - un collège qui s'associe aux intervenants du milieu ;
  - un collège qui considère sa participation au développement régional comme une composante de sa mission éducative ;
  - un collège qui établit un nouveau pacte avec son milieu et qui dépasse l'attitude attentiste pour se faire lui-même moteur du développement régional.

Conclusion

En guise de conclusion, le Conseil présente de façon synthétique sa conception actualisée de l'enseignement collégial en dégageant les principales composantes de la mission de formation des collèges.

LA MISSION DE FORMATION DES COLLÈGES

La mission de formation des collèges comprend la finalité, les buts et les objectifs suivants :

FINALITÉ

Dispenser l'enseignement préuniversitaire et technique de niveau collégial.

BUTS

1. Offrir à toute personne qui le désire et qui en a les aptitudes la possibilité d'entreprendre des études collégiales dans les domaines de son choix et de les couronner par l'obtention d'un diplôme d'études collégiales ou par une autre reconnaissance officielle qui témoigne de la nature de ses acquis de formation.
2. Offrir aux élèves de tous âges et de tous statuts qui désirent poursuivre leurs études supérieures à l'université des programmes d'études préuniversitaires complets préparant adéquatement aux études dans les diverses facultés universitaires.
3. Offrir une variété de programmes de formation technique aux élèves de tous âges et de tous statuts qui désirent se préparer à l'exercice de fonctions de techniciens ou à d'autres fonctions à caractère technique recherchées par le marché du travail.

OBJECTIFS

1. Mettre à la disposition des élèves, des programmes, un enseignement, des services et des ressources leur permettant de se donner

une formation de qualité conforme à leurs aspirations et en lien avec les besoins socio-économiques de la société.

2. Donner à tous les élèves une excellente formation initiale de niveau collégial leur permettant d'acquérir les connaissances et les compétences sur lesquelles pourront se greffer des apprentissages ultérieurs.

3. Donner à tous les élèves une formation fondamentale, notamment une formation qui développe les capacités intellectuelles supérieures, la maîtrise de la langue en tant qu'outil de communication et de pensée, des méthodes de travail intellectuel adéquates et la capacité de prendre en charge leur propre développement.

4. Donner à tous les élèves une formation générale large et solide leur permettant d'accéder à la culture seconde (humaniste, scientifique et technologique), d'acquérir les valeurs essentielles à la vie dans une société complexe, pluraliste et ouverte sur le monde, et de s'initier aux réalités socio-politiques.

5. Initier les élèves aux différents modes d'accès au savoir et aux exigences du travail intellectuel, et leur inculquer le sens de l'effort, notamment en les soumettant à des processus d'apprentissage exigeants faisant appel à tout leur potentiel.

6. Offrir à tous les élèves des services et des moyens leur permettant de mieux déterminer leur cheminement ultérieur soit, de façon particulière, de l'information sur les carrières et sur les débouchés sur le marché du travail ainsi que sur les conditions d'admission dans les différentes facultés universitaires.

7. Donner aux élèves une formation socialement reconnue pour sa qualité et attestée par un diplôme fiable.

8. Accueillir à l'enseignement ordinaire tous les élèves qui détiennent un diplôme du secondaire et offrir à ceux qui en ont besoin pour accroître leurs chances de réussite au collégial des cours, des activités et des services de mise à niveau* et d'exploration*.

9. Recevoir, accueillir et intégrer adéquatement aux études collégiales les élèves aux caractéristiques et aux profils variés en termes d'âge, de sexe, d'origine ethnique, de cheminements antérieurs et d'origines socio-économiques.

10. Offrir, en formation continue, des programmes et des services permettant aux adultes de se donner une formation initiale de niveau collégial, de mettre leurs connaissances à jour, de se perfectionner et de procéder à un recyclage professionnel.

11. Mettre à la disposition des personnes qui reviennent aux études des services de reconnaissance de leurs acquis leur permettant d'éviter des détours inutiles dans leur cheminement scolaire.

TROISIÈME PARTIE

LES PRIORITÉS DE DÉVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL POUR LES PROCHAINES ANNÉES

Pour qu'il réponde toujours mieux aux besoins des individus et de la société québécoise, dans quelle direction faut-il aiguiller le développement de l'enseignement collégial pour les prochaines années ? Quelles doivent être les priorités à retenir et à mettre en application ? C'est la réponse à ces deux questions qui retient l'attention du Conseil dans la présente section.

Entreprise difficile. Périlleuse même. Car établir des priorités, c'est forcément procéder à des choix pour identifier, parmi une multitude d'actions et d'avenues souhaitables et possibles, celles qu'on considère comme figurant en tête de liste, celles qui ont le plus de chances de canaliser les autres, de leur donner un sens, de les inscrire dans une dynamique d'ensemble.

Entreprise difficile, périlleuse. Néanmoins nécessaire et exaltante. Fort des préoccupations de tous les milieux dont il a eu l'occasion et la chance de prendre connaissance, conforté dans ses convictions par des analyses qu'il juge pertinentes, rassuré par la perspective que ses propositions seront soumises à la critique à l'occasion des activités de réflexion qui, lors des activités qui marqueront le 25e anniversaire de la création des cégeps, se dérouleront dans les divers milieux, le Conseil des collèges ne craint pas d'afficher résolument ses couleurs.

Les priorités qui suivent seront-elles perçues comme s'inscrivant dans une perspective de réforme, de contre-réforme, d'ajustement, de changement en profondeur ? Peu importe. En formulant les priorités qui suivent, le Conseil n'a qu'un objectif : promouvoir la qualité de l'enseignement collégial et inscrire cette recherche de la qualité dans la perspective du développement optimal des personnes et de la société québécoise.

C'est ainsi que le Conseil a retenu six priorités de développement de l'enseignement collégial qu'il énonce de la façon suivante :

- DONNER UNE FORMATION GÉNÉRALE ÉLARGIE ET SOLIDE À TOUS LES ÉLÈVES

- RÉNOVER LA FORMATION PRÉUNIVERSITAIRE ET L'AJUSTER AUX EXIGENCES D'AUJOURD'HUI ET DE DEMAIN
- AMÉLIORER LA FORMATION TECHNIQUE, ACCROÎTRE LE RECRUTEMENT ET ASSOUPLIR LA STRUCTURE DES PROGRAMMES
- DÉVELOPPER LA FORMATION CONTINUE COMME MOYEN D'ACCÈS DES ADULTES À L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL
- DÉVELOPPER ET METTRE EN ŒUVRE UNE VÉRITABLE STRATÉGIE DE LA RÉUSSITE DES ÉTUDES
- RENFORCER ET GÉNÉRALISER LES PRATIQUES D'ÉVALUATION

Dans les pages qui suivent, le Conseil présente les faits et les arguments à l'appui de ses choix, les principales facettes de leur impact prévisible de même qu'un certain nombre de modalités de leur mise en œuvre.

Première priorité

Donner une formation générale élargie et solide à tous les élèves

De toutes les interrogations que continuent de soulever les orientations et les objectifs de l'enseignement collégial depuis la création des cégeps, celles qui portent sur l'accès des élèves à une formation générale adéquate restent parmi les plus persistantes et, à plusieurs égards, parmi les plus préoccupantes. Cela tient, entre autres choses, au fait que, après quelques tentatives qui n'ont pas abouti, on a renoncé à toute révision en profondeur de la formation générale commune pour concentrer les efforts de mise à jour sur les concentrations et les spécialisations.

Pourtant, le caractère particulier des études menant à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales consiste précisément à associer une composante de formation générale[1], soit à une amorce de spécialisation en vue d'études qui se poursuivront à l'université, soit à une formation technique qui vise, essentiellement, à préparer les élèves à occuper une fonction de travail à leur sortie du collège[2]. C'est dire l'importance que la formation générale doit prendre dans un enseignement collégial équilibré.

Les caractéristiques d'une formation collégiale de qualité dont le Conseil a fait état dans la deuxième partie de ce rapport concernent particulièrement le volet de formation générale et soulèvent la question de savoir si la formation générale offerte aujourd'hui est suffisamment riche, large et solide.

1. L'expression «composante de formation générale» est employée ici pour désigner ce qui, dans chacun des programmes de l'enseignement collégial, ne relève pas de la formation spécialisée (soit la *concentration* à l'enseignement préuniversitaire et la *spécialisation* à l'enseignement technique). Le terme «composante», malgré sa lourdeur, a l'avantage d'établir une distinction utile, le Conseil reconnaissant, par ailleurs, que le contenu des *concentrations* et des *spécialisations* peut aussi contribuer à l'acquisition d'une formation générale. Le terme «composante» a aussi l'avantage de bien indiquer que le Conseil ne restreint pas (comme on le verra plus loin) aux actuels cours obligatoires et complémentaires la fonction d'assurer la formation générale.

2. Il importe de garder en mémoire que de 15 % à 20 % des personnes qui obtiennent un DEC à caractère technique poursuivent leurs études à l'université.

Le Conseil a acquis la conviction que la composante de formation générale n'a pas atteint un état optimal dans l'enseignement collégial, et que le moment est venu de la renforcer pour que les élèves qui postulent un diplôme d'études collégiales aient toutes les chances raisonnables d'acquérir une formation générale avancée, solide et conforme aux exigences d'aujourd'hui et de demain. Cette question revêt, aux yeux du Conseil, une telle importance qu'elle doit devenir une priorité de développement de l'enseignement collégial pour les prochaines années.

Le Conseil entend donc présenter ici les principaux postulats et arguments sur lesquels il se fonde pour retenir cette priorité, de même que les principaux changements qui en découlent pour l'organisation générale des études collégiales.

LA COMPOSANTE DE FORMATION GÉNÉRALE AUJOURD'HUI

Depuis la création des collèges, on en est resté, tant dans l'enseignement préuniversitaire que technique, à une composante plutôt réduite de formation générale qui loge principalement à l'enseigne des *cours obligatoires* et accessoirement à celle des *cours complémentaires*. Il y a lieu de rappeler brièvement comment se présentent aujourd'hui ces deux catégories de cours.

Pour ce qui est des cours obligatoires, le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*[3] stipule :

- qu'ils sont déterminés par le Ministre en langue et littérature (huit unités*) et en philosophie ou *humanities* (huit unités) ;
- qu'ils comprennent de plus des cours d'éducation physique dont le contenu est déterminé par chaque collège et qui totalisent deux unités et deux tiers.

Les commentaires qui accompagnent actuellement cette section du règlement précisent que «les cours obligatoires [...] visent l'appropriation par l'ensemble des étudiants [...] de connaissances et d'habiletés qui constituent des assises de la langue et de la pensée». (On ne semble pas tenir compte ici des cours d'éducation physique.)

On peut noter, en passant, que l'appellation «cours obligatoires» est pour le moins abusive car, en réalité, ce ne sont pas des cours précis qui sont

3. Articles 10, 11 et 12.

obligatoires mais bien des disciplines (c'est-à-dire un certain nombre de cours pris dans les trois disciplines identifiées). Au sens strict, il y a souvent beaucoup plus de cours obligatoires dans la concentration ou dans la spécialisation que dans la catégorie des cours dits obligatoires.

Pour ce qui est des cours complémentaires (huit unités), ils «sont choisis par l'étudiant en vue de répondre à ses besoins particuliers de formation, hors des disciplines comprises dans les cours de concentration ou de spécialisation de son programme...»[4]. Les commentaires précisent que ces cours visent aussi à favoriser le développement personnel et professionnel des élèves de même qu'un meilleur équilibre dans la formation.

Conçues à l'origine pour contribuer à la formation générale de tous les élèves inscrits à des programmes menant au diplôme d'études collégiales (DEC), les unités réservées aux cours complémentaires sont utilisées, depuis de nombreuses années, à des fins très diverses. C'est ainsi que certains élèves s'en servent pour y puiser des cours répondant aux exigences des préalables universitaires, cours souvent exigeants, alors que, à l'opposé, d'autres y recherchent des cours réputés faciles pour compléter leur programme. Du côté des enseignants, des départements et des gestionnaires pédagogiques, on succombe souvent à la tentation de subordonner le choix des cours complémentaires à l'intérêt et aux besoins de la concentration ou de la spécialisation. Ou encore, on considère comme cours complémentaires des cours de rattrapage ou de mise à niveau, notamment en langue maternelle, qu'on impose ou recommande à certains élèves. Sans parler de l'utilisation des cours complémentaires pour faciliter la gestion des ressources pédagogiques en permettant de maintenir des professeurs dans leur emploi ou de continuer à offrir certains cours.

En d'autres termes, la composante de formation générale dans les programmes de DEC se présente actuellement, d'une part, dans la gamme restreinte des trois disciplines obligatoires et, d'autre part, sous forme de cours complémentaires dont l'encadrement réglementaire est très lâche et dont l'usage est très varié.

Le besoin de donner une assise plus solide à une formation générale renouvelée est apparu dès les premières années d'existence des cégeps. Il a fait l'objet de multiples propositions[5] et débats et il est revenu dans de nombreux propos au cours des consultations menées par le Conseil

4. RREC, article 15.

5. Voir, en particulier, le «rapport Roquet» (*Rapport du comité d'études sur les cours communs à tous les étudiants du C. E. G. E. P.* [Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement collégial], 1970), le *Livre blanc* de 1978, et les divers projets de régime pédagogique.

Plusieurs des propositions qui ont été mises de l'avant au fil des ans ont visé à introduire tel nouveau cours obligatoire soit en remplaçant l'un des douze cours obligatoires existants, soit en réduisant d'autant la place des cours complémentaires. Mais les diverses tentatives qui ont été faites au cours des 25 dernières années pour enrichir, diversifier ou élargir la composante de formation générale des études collégiales, n'ont guère donné de résultat significatif.

Or, il paraît évident au Conseil que pour réactualiser, renforcer et élargir sérieusement la formation générale au collégial, il faut restructurer l'ensemble de l'espace (26 2/3 unités) qu'occupent actuellement les cours dits obligatoires et les cours complémentaires.

Cette idée n'est certes pas nouvelle. Toutefois, la nécessité de procéder à une telle restructuration des programmes se pose aujourd'hui avec une acuité encore plus grande qu'auparavant.

Ce faisant, on pourra atteindre également l'objectif de créer un bon équilibre entre les composantes de formation générale et de formation spécialisée dans les programmes menant à un DEC, la formation générale occupant ainsi à peu près la moitié de la place dans les programmes du secteur préuniversitaire et un peu moins du tiers dans ceux du secteur technique, soit, dans les deux cas, l'équivalent d'environ une année d'études.

On pourrait, bien entendu, aller plus loin. La liste de ce qui est souhaitable en matière d'éducation est, en principe, infinie et seulement pour faire place à ce que l'on juge plus important, un bloc de 26 2/3 unités peut paraître bien insuffisant. La voie choisie par le Conseil à ce sujet est celle du pragmatisme : utiliser au mieux l'espace disponible pour la formation générale sans entamer la place réservée actuellement à la concentration ou à la spécialisation et sans augmenter le nombre total d'unités nécessaires pour l'obtention du DEC.

Ainsi, en vue d'appliquer de manière concrète la conception de la formation fondamentale exposée plus tôt, en vue aussi de donner plus de poids aux objectifs de formation générale que doivent comprendre tous les programmes menant à un diplôme d'études collégiales, en vue, enfin, de rendre plus cohérente et solide cette importante composante de formation générale, le Conseil des collèges est d'avis que le moment est venu :

- **d'abandonner, dans les programmes menant à un diplôme d'études collégiales, les catégories «cours obligatoires» et «cours complémentaires» ;**

- **d'établir que ces programmes comprennent deux catégories de cours : ceux qui entrent dans la composante de formation générale et ceux qui entrent dans la composante de formation spécialisée ;**
- **d'amender en conséquence le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* ;**
- **d'apporter graduellement les modifications qui s'imposent aux programmes pour que se réalisent le plus tôt possible la consolidation et le renforcement de la composante de formation générale.**

Une fois qu'on a établi la nécessité de donner une assise plus large et plus solide à la formation générale au collégial et qu'on a défini la place disponible pour cette formation dans le cadre des programmes, il s'agit, bien entendu, de déterminer d'une manière plus précise ses objectifs et son contenu et d'esquisser son organisation possible. Or, avant d'y arriver, il importe de tenir compte de ce qui se fait au primaire et, surtout, au secondaire afin de bien situer la formation collégiale en continuité et en complémentarité avec le cheminement antérieur des élèves. Par ailleurs, il y a lieu d'examiner dans quelle mesure on pourrait trouver inspiration dans quelques autres systèmes d'enseignement dans le monde.

LE CURRICULUM «PRÉCOLLÉGIAL» AU QUÉBEC

Le curriculum «précollégial», c'est-à-dire celui de l'école primaire et de l'école secondaire, est largement dominé par deux matières scolaires : la langue maternelle et les mathématiques. Ensemble, ces deux matières occupent plus de la moitié du temps prévu à la grille horaire du primaire et pratiquement un tiers du temps au secondaire. Le reste du parcours primaire-secondaire est partagé, à parts à peu près égales, entre les sciences humaines, les sciences naturelles, la langue seconde, la religion ou la morale, l'éducation physique, les arts et, enfin, diverses autres matières ou activités. Au secondaire, les sciences humaines, les sciences naturelles et la langue seconde deviennent des matières majeures – à côté de la langue maternelle et des mathématiques – mais il est utile de rappeler qu'elles sont présentes dès l'enseignement primaire.

Il paraît donc que l'ensemble du cursus met l'élève en contact avec une bonne variété de matières et présente un équilibre acceptable. Il n'est pas aisé de trouver du superflu. Si l'on voulait que l'école fasse davantage, il faudrait sans doute allonger la journée d'école ou la durée du calendrier scolaire.

Cela dit, il y a lieu d'examiner d'un peu plus près le curriculum, notamment celui du secondaire, et de porter un regard sur les acquis des élèves qui arrivent au collégial.

La langue maternelle

La langue maternelle (appelée, avec plus de justesse, la langue d'enseignement) est la principale matière au primaire et au secondaire : elle occupe à elle seule plus de 25 % du temps total prévu dans les grilles-matières des deux ordres d'enseignement[6]. Pour obtenir le diplôme d'études secondaires (DES), l'élève doit avoir réussi le cours de langue maternelle en 4e et en 5e années du secondaire. Malgré cela, et bien que les opinions et les données sur l'ampleur du phénomène varient, les acteurs et les observateurs de notre système d'enseignement sont pratiquement unanimes pour constater que les lacunes sont si importantes qu'elles constituent le principal problème[7].

On ne reprendra pas ici les doléances bien connues touchant la maîtrise de la langue chez les élèves arrivant au collégial. On ne tentera pas non plus d'analyser les mérites et les faiblesses de l'enseignement du français au primaire et au secondaire. Il faut cependant souligner que les efforts, louables en soi, visant à développer la compétence langagière ont généralement eu pour effet de reléguer l'étude de la littérature à l'arrière-plan, sinon à l'oubli. Un clivage déplorable s'est ainsi établi entre le secondaire – où on se concentre sur les «quatre savoirs» fondamentaux (lire, écrire, parler, écouter) – et le collégial, où l'enseignement est centré sur l'étude de textes littéraires.

Il existe des cours à option en langue maternelle – en français en 4e et 5e années du secondaire et en anglais en 5e année – que les élèves peuvent suivre en plus de leur programme obligatoire. Ces cours sont toutefois peu fréquentés[8].

6. Et cela, malgré le fait que le temps d'enseignement du français au primaire et au secondaire a connu, dans l'ensemble, une réduction de l'ordre de 25 % depuis 1959; voir Gilles Gagné et Bengt Lindfelt (réd.), *Principes directeurs pour l'amélioration du français, langue maternelle*, 1987; aussi Réginald Grégoire, *L'évolution des politiques relatives aux programmes d'études du primaire et du secondaire public du secteur catholique francophone du Québec*, n° 12, 1987.

7. Le Conseil des collèges a émis deux avis à ce sujet : *La qualité du français au collégial : éléments pour un plan d'action*, 1988 et *L'enseignement de l'anglais dans les collèges anglophones*, 1990. Voir aussi Philippe Reid, assisté de Jean-Hugues Paradis, *La formation fondamentale des cégépiens : une évaluation par leurs professeurs*, septembre 1990, p. 16-17.

8. D'après l'information obtenue auprès du ministère de l'Éducation (MEQ), on peut estimer à moins de 5 % la proportion de l'effectif de 4e et 5e années qui suit ces cours. Le Ministère en fait cependant une promotion qui semble donner des résultats.

Les mathématiques

Les mathématiques jouent un rôle important dans la vie des élèves, et ce à plus d'un titre. Comme on l'a vu, c'est, après la langue maternelle, la principale matière du cursus scolaire. Mais de plus, c'est une matière qui sert à sélectionner les élèves en vue de leur cheminement ultérieur.

On sait que dans le régime pédagogique du secondaire en vigueur jusqu'en 1981[9], les élèves étaient classés dans l'une des trois voies (allégée, régulière et enrichie), dans un certain nombre de matières. Ces voies ont été abolies mais, en mathématiques, on a maintenu des options en 4e et 5e années sous forme de cours plus avancés que l'élève peut choisir à la place du cours de base[10]. Comme ces cours optionnels sont exigés en tant que préalables dans de nombreux programmes au collégial, les élèves sont fortement incités à s'y inscrire. Or, ces cours sont aussi plus exigeants et les nombreux échecs qui en résultaient ont amené plusieurs écoles à n'y admettre que les élèves qui avaient les meilleurs résultats en mathématiques en 3e année du secondaire.

Malgré l'importance de cette matière dans le cursus scolaire, la réussite n'est pas requise, actuellement, pour l'obtention du DES. Les mathématiques sont considérées comme une matière difficile et rebutante par beaucoup d'élèves (les «mathophobes») et l'on craint l'effet sur le taux de diplomation que pourrait entraîner l'exigence de la réussite en 5e année[11]. Cela dit, le principe de la promotion par matière limite la possibilité de se rendre jusqu'au DES avec des échecs répétés en mathématiques.

En somme, trois situations peuvent se présenter au passage du secondaire au collégial : certains élèves auront réussi l'un des cours d'option ou les deux – plus avancés – offerts en 4e et en 5e années ; d'autres, vraisemblablement une majorité, auront réussi les cours de base de ces mêmes années ; un certain nombre de diplômés peuvent se présenter au collégial sans avoir réussi les mathématiques de 5e année.

C'est en grande partie à cause de cette diversité de préparation que, aux yeux de plusieurs, les connaissances acquises à l'entrée du collégial ne paraissent pas suffisantes.

9. Ce régime a progressivement été remplacé par un nouveau de 1981 à 1986.

10. Les cours de base sont les cours 416 et 514 ; les cours à option, 436 et 536. Le MEQ est en train de créer un cours 430, de 50 heures, destiné aux élèves qui voudraient combler, après coup, l'écart entre les cours 416 et 436.

11. Exigence qui, selon le projet actuel, devrait entrer en vigueur en 1994-1995.

La langue seconde et les langues étrangères

La situation de la langue seconde dans le curriculum du primaire et du secondaire est en quelque sorte à l'inverse de celle des mathématiques. La langue seconde occupe une place moindre dans les grilles horaires ; par contre, pour l'obtention du diplôme, la réussite est exigée actuellement soit en 4e, soit en 5e année ; sauf imprévus, elle sera exigée dans les deux années à compter de 1993-1994.

L'enseignement de l'anglais, langue seconde, débute en 4e année du primaire et se poursuit jusqu'à la fin des études secondaires, soit pendant huit années. De son côté, l'enseignement du français, langue seconde, commence dès la 1re année du primaire et couvre ainsi les 11 années de scolarité menant au DES. Les «voies» ayant été abolies, il n'y a plus de cours allégé ou enrichi[12] ; il existe cependant un cours à option de français, langue seconde, en 5e année du secondaire.

Même si le temps alloué à la langue seconde est plus limité, du moins au primaire, le nombre d'années pendant lesquelles l'élève étudie cette langue et les exigences de sanction des études combinées à la présence des deux langues dans la vie sociale et culturelle au Québec – on n'a qu'à penser aux médias et au monde du spectacle – porteraient à penser que la maîtrise de la langue seconde dont le DES témoigne se situerait à un niveau relativement avancé. Or, cela ne semble pas être le cas pour de nombreux élèves qui arrivent au collégial. Les témoignages que le Conseil a recueillis le portent à croire qu'un grand nombre de détenteurs d'un DES ne sont guère capables de mener une conversation un peu soutenue dans la langue seconde. La compétence en lecture n'est pas assez développée pour que les professeurs puissent proposer aux élèves de consulter des ouvrages écrits dans cette langue.

Pour ce qui est des langues étrangères modernes, elles sont à toutes fins utiles absentes dans l'enseignement primaire et secondaire au Québec[13]. Les écoles publiques qui font place à une autre langue dans la grille horaire ont plus souvent tendance à revenir au latin, à l'image de la tradition qui se perpétue dans le réseau des écoles privées.

12. L'élève qui démontre qu'il a atteint les objectifs d'un cours peut en être exempté et utiliser le temps correspondant à d'autres apprentissages (*Régime pédagogique de l'enseignement secondaire*, art. 38).

13. L'expression *langue seconde* est révélatrice à cet égard ; elle suppose qu'il n'existe que deux langues : la langue d'enseignement et «l'autre». Les cours à option proposés en 1re et 2e années du secondaire par le ministère de l'Éducation dans certaines langues modernes (grec, portugais, italien et espagnol) sont des cours de langue d'origine pour les élèves des communautés culturelles.

Les sciences humaines

Au secondaire, tous les élèves suivent les cours suivants :

- géographie générale (1re année)
- histoire générale (2e année)
- géographie du Québec et du Canada (3e année)
- histoire du Québec et du Canada (4e année)
- éducation économique (5e année).

Certains élèves prennent, comme cours optionnel, l'un ou l'autre des cours suivants (ou même les deux) en 4e ou en 5e année du secondaire :

- le XXe siècle, histoire et civilisations
- l'organisation géographique du monde contemporain[14].

La préparation des élèves en sciences humaines est donc assez inégale : un grand nombre d'entre eux n'ont fait qu'un cours de géographie générale et un cours d'histoire générale durant toutes leurs études secondaires. Dans l'un et l'autre cas, ce cours remonte à quatre ou cinq ans lors de l'arrivée au collégial. On peut douter qu'il s'agisse là d'une formation suffisante pour le citoyen du monde de demain. D'autres élèves, par contre, ont repris contact avec ces matières plus récemment et y ont probablement acquis la nécessaire ouverture sur l'espace et le temps.

L'histoire nationale ne fait l'objet que d'un cours durant toutes les études primaires et secondaires, ce qui paraît peu ; cependant, certains éléments auront été vus durant les études primaires et le cours de 4e année du secondaire n'est pas si lointain lors de l'arrivée au collégial. D'ailleurs, depuis un certain nombre d'années, la réussite de ce cours est exigée pour l'obtention du DES.

On constate aussi qu'il n'y a pas de cours d'instruction civique au secondaire, mais le programme du primaire en comporte certains éléments touchant, en particulier, les institutions sociales et politiques sur les plans local et régional. D'un autre côté, on a introduit, depuis une dizaine d'années, un cours obligatoire d'éducation économique en 5e année du secondaire.

14. Selon l'information obtenue auprès du MEQ pour l'année 1990-1991, environ 12 % des élèves suivaient le cours optionnel d'histoire, environ 10 %, celui de géographie. Ces proportions semblent varier beaucoup d'année en année.

À compter de 1992-1993, le nouveau régime de sanction des études sera implanté progressivement : il faudra alors réussir deux des trois cours obligatoires de 3e, 4e et 5e années.

Au total, l'enseignement obligatoire en sciences humaines au primaire et au secondaire paraît relativement faible sauf pour les élèves qui auront choisi les cours optionnels d'histoire et de géographie en 5e année. Et même pour ces élèves-là, l'instruction civique semble lacunaire et l'histoire nationale peu approfondie, surtout dans le cas des élèves qui, à partir de 1993-1994, n'auront pas réussi le cours de 4e année.

Les sciences de la nature et technologie

La préparation des élèves en sciences de la nature et leur intérêt pour la matière sont très divers. Le programme obligatoire de sciences de la nature au secondaire comporte désormais les cours suivants :

- en 1re année : écologie
- en 2e et 4e années : sciences physiques
- en 3e année : biologie humaine

Les cours à option sont les suivants :

- en 4e année : un cours de sciences physiques plus avancé (436) remplaçant le cours de base (416) ;
- en 4e ou 5e année : biologie générale (534) ;
  géologie (534) ;
  techniques et méthodes en sciences (532) ;
- en 5e année[15] : chimie (534) et physique (534), ces deux cours exigeant comme préalable le cours plus avancé de sciences physiques (436).

On peut d'abord noter que la formation de base pour tous en sciences de la nature a été renforcée depuis quelques années. Les dernières modifications en ce sens sont l'ajout de deux unités pour le cours de sciences physiques en 4e année (qui passe ainsi de 100 à 150 heures) et l'exigence de réussir ce cours – à compter de 1993-1994 – pour obtenir le diplôme.

15. Les cours optionnels indiqués ici sont en voie d'implantation ; ils résultent de la récente révision des programmes de mathématiques et de sciences de la nature au secondaire. Voir, entre autres sources, MEQ, *La formation générale des jeunes : l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Instructions 1992-1993*, novembre 1991. MEQ, Direction générale des programmes, *Répertoire des programmes de formation générale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire*, 1989.

Encore ici, il faut cependant noter que la préparation des élèves restera inégale. Il y aura, de fait, deux voies principales à partir de la 4e année : la formation de base (*sciences physiques* 416) complétée ou non par *techniques et méthodes en sciences* en 5e année et, à côté, une formation bien plus avancée donnée par les cours *sciences physiques 436, chimie 534* et *physique 534*, complétée souvent, en cours de route, par le cours optionnel de *biologie générale 534*.

Pour ce qui est, enfin, de la *dimension technique et technologique*, elle est plutôt faible même si, depuis quelques années, on a introduit une initiation à la technologie en 3e secondaire[16]. C'est un cours qui, par certains côtés, s'apparente à un cours de travaux manuels. Essentiellement, l'élève doit construire divers objets en suivant toutes les étapes de réalisation incluant le dessin technique. On est encore loin d'une approche qui vise à donner aux élèves des éléments fondamentaux d'une culture technologique qui faciliterait les choix d'orientation à l'entrée au collégial.

▼▼▼

Les élèves détenant un diplôme d'études secondaires se présentent ainsi au collégial avec un bagage de connaissances et un profil de formation générale très différenciés. De nombreux élèves arrivent au collégial avec une bonne base dans la dimension de la formation générale qui a fait l'objet de leurs cours à option au second cycle du secondaire, soit dans les sciences de la nature, soit dans les sciences humaines, soit dans les arts ou les lettres..., mais ils n'ont pas eu l'occasion de s'initier suffisamment aux autres dimensions. D'autres ont des lacunes sérieuses même dans des matières qu'ils ont étudiées au secondaire.

Faire un tel constat relève d'une analyse systémique et non d'une attitude de blâme à l'égard de l'école secondaire. On pourrait bien sûr souhaiter que le secondaire évolue vers une situation où la formation générale des jeunes serait plus complète et que le diplôme garantisse davantage la réalisation des apprentissages. Le Conseil des collèges considère cependant qu'il est plus réaliste et constructif, à moyen terme, de partir de la situation existante et de situer l'enseignement collégial en continuité et en complémentarité avec l'enseignement secondaire.

16. Il faut signaler toutefois qu'un certain nombre de cours de technologie (de construction architecturale, de mécanique ou d'électromécanique) et de gestion sont disponibles en option en 4e et 5e années.

Ainsi, en ce qui concerne la composante de formation générale des programmes menant au DEC, la tâche du collégial consiste, en grande partie, à poursuivre et à compléter la formation générale amorcée au secondaire et, lorsque cela s'avère nécessaire, à combler les lacunes d'un certain nombre d'élèves qui, à leur arrivée au collégial, présentent des faiblesses trop grandes dans certaines matières. Une telle attitude doit donc amener le collégial à tenir compte de la formation antérieure des élèves lorsque vient le moment de privilégier certaines thématiques* et certaines modalités de formation générale.

LE CURRICULUM DE FORMATION GÉNÉRALE AILLEURS QU'AU QUÉBEC

Le Conseil des collèges a fait réaliser une étude sur un certain nombre de systèmes d'éducation européens et nord-américains[17]. Bien qu'il s'agisse là de systèmes d'enseignement qui diffèrent largement les uns des autres et qui en sont à des étapes diverses dans leur développement, il est possible de dégager quelques tendances qui se dessinent dans plusieurs de ces systèmes.

L'une de ces tendances va dans le sens de maintenir ou de renforcer la formation générale, en misant à la fois sur des matières qu'on y retrouve traditionnellement (littérature, philosophie, mathématiques, histoire) et sur des matières plus «modernes», comme les sciences et la technologie, les langues modernes et la connaissance du monde.

Autre tendance : développer la formation professionnelle là où celle-ci n'est pas jugée adéquate (par exemple en Angleterre, en Norvège et en France), mais, ce faisant, en incluant ou en maintenant une composante de formation générale.

En d'autres termes, ouvrir la formation générale traditionnelle sur des réalités nouvelles – ou relativement nouvelles – tout en la rapprochant quelque peu des professions ; en même temps, rendre la formation professionnelle moins fermée sur la spécialité. Bref, une formation générale actualisée pour tous, plus ou moins poussée ou approfondie selon la filière.

17. Angleterre, France, République fédérale d'Allemagne, Norvège, Colombie-Britannique, Ontario, États-Unis ; voir Réginald Grégoire inc., *L'enseignement collégial, ou son équivalent, dans quelques provinces et pays*. (À paraître)

Il convient d'y ajouter l'aspect relevé par l'étude Grégoire dans le système américain touchant le développement des habiletés intellectuelles (capacité de saisir la réalité, de raisonner, de porter des jugements, de résoudre des problèmes, d'avoir une pensée critique, d'être créateur), aspect qui se rapproche de ce que le Conseil entend par formation fondamentale.

THÉMATIQUES ET OBJECTIFS DE FORMATION GÉNÉRALE DANS UN CURRICULUM POUR DEMAIN

Selon la conception retenue dans ce rapport, la formation fondamentale vise en grande partie l'acquisition d'habiletés intellectuelles transdisciplinaires (capacité d'analyse, de synthèse, d'observation, de critique, etc.). L'importance qu'il convient d'y accorder n'implique aucunement qu'on pourrait faire passer les programmes et leurs différentes composantes au rang de contenus prétextes, interchangeables, sans autre légitimité que d'être de bonnes occasions à des visées de formation fondamentale. Il devient donc essentiel de définir les contenus ou les thématiques[18] de la formation générale que le Conseil propose, étant entendu par ailleurs que la mise en œuvre de la formation fondamentale exige la contribution de tous les cours des programmes d'enseignement collégial.

On peut d'abord constater que certains des éléments retenus dans la définition de la formation fondamentale au collégial constituent déjà, d'une certaine façon, des thématiques, soit :

- la langue en tant qu'outil de communication et de pensée ;
- les valeurs morales et éthiques ;
- l'ouverture au monde et à la diversité des cultures ;
- les grands problèmes et défis de notre temps ;
- la dimension historique de l'expérience humaine.

18. En faisant appel à la notion de *thématique*, le Conseil veut identifier d'abord les contenus à enseigner plutôt que les matières ou les disciplines particulières. Une thématique comme *l'initiation aux institutions sociales et démocratiques* constitue l'essence même de la matière *instruction civique*, mais elle peut aussi être abordée, à l'occasion et sous divers angles, dans plusieurs disciplines ou encore faire l'objet d'un enseignement interdisciplinaire bien structuré.

La documentation disponible[19] au sujet du curriculum souhaitable au niveau collégial (ou l'équivalent) fournit un certain nombre d'autres thématiques, parmi lesquelles le Conseil retient tout particulièrement les suivantes (sans ordre hiérarchique) :

- les structures sociales et économiques ;
- l'esthétique et les arts ;
- les mathématiques et l'informatique ;
- la culture scientifique et technologique ;
- les langues modernes ;
- le patrimoine littéraire ;
- l'identité culturelle.

On voit que ces thématiques touchent les quatre grands secteurs du savoir reconnus dans notre système d'enseignement, soit les sciences humaines, les sciences de la nature (y compris les mathématiques et la technologie), les lettres et les langues et, enfin, les arts.

La lecture qu'il fait de l'évolution de la société, des besoins de formation qui en découlent et de la mission de formation du collégial à l'horizon de l'an 2000, amène le Conseil à considérer que chaque élève, quelle que soit son orientation, devrait être mis en contact, dans toute la mesure du possible, avec ces diverses thématiques[20].

Langue et littérature

Au moins deux des thématiques retenues ci-dessus, la maîtrise de la langue et la mise en contact avec le patrimoine littéraire, font directement appel à l'enseignement du français ou de l'anglais, langue et littérature. Pour les deux thématiques – et tout particulièrement la maîtrise de la langue –, pratiquement toutes les personnes intéressées à l'enseignement collégial considèrent que les collèges ont un rôle important à jouer en vue de compléter et d'enrichir la formation des élèves.

19. Voir, en particulier, le *core curriculum* de Harvard dans Phyllis Keller, *Getting at the Core. Curricular reform at Harvard*, 1982 ; aussi dans *U.S. News and World Report*, 30 septembre 1991, p. 92 ; en outre : Association of American colleges, *Integrity in the College Curriculum*, février 1985, p. 15-25 ; Denis Lawton, *Curriculum Studies and Education Planning*, 1985 ; S. Rassekh et G. Vaideanu, *Les contenus de l'éducation. Perspectives mondiales d'ici à l'an 2000*, 1987 ; E.L. Boyer, *College : The Undergraduate Experience in America*, 1987.

20. C'est plus loin, dans le présent chapitre, que le Conseil indique les modalités qu'il retient pour y arriver.

Les élèves qui entrent au collégial n'ont pas acquis, pour la plupart, la maîtrise de la langue que l'on pourrait souhaiter, notamment à l'écrit. Il faut que cette formation se poursuive pour que, au sortir du collège au moins, ils aient acquis un niveau de compétence acceptable. De plus, les élèves n'ont pas eu l'occasion d'étudier la littérature d'une manière un peu systématique (par courants ou époques littéraires ou par l'analyse d'œuvres marquantes) ; généralement parlant, ils ont peu lu. Le collégial ne peut donc pas tenir pour acquis que les élèves connaissent le nom des grands auteurs, l'histoire de la littérature, ou encore les œuvres les plus importantes de la littérature québécoise, française ou universelle.

Les attentes à l'endroit des cours de langue et littérature au collégial sont de divers ordres. Ces cours devraient mettre l'élève en contact avec le patrimoine littéraire (québécois, français et universel – du moins dans le cas des collèges de langue française) : les grands auteurs, leurs principales œuvres, les grandes époques littéraires.

Cet enseignement devrait contribuer aussi au développement de la sensibilité, de la perception de nuances, de la finesse de l'analyse, bref à l'enrichissement de l'esprit et de la pensée qui passe par l'approfondissement de la maîtrise de la langue et par les divers modes d'expression langagiers.

Enfin, ces cours doivent contribuer au développement de la maîtrise de la langue en elle-même, de sorte que, à la sortie du collège, l'élève ait acquis une certaine aisance dans la compréhension de la langue et dans son usage à un niveau correct, voire soigné, qu'il s'agisse de lecture de textes d'un certain niveau de difficulté ou de complexité, de rédaction de textes structurés, cohérents et clairs ou d'expression orale sur divers sujets.

Rappelons que pour ce qui est du dernier aspect, le développement de la maîtrise de la langue, tous les cours du programme doivent y contribuer d'une manière organisée, ce qui n'empêche pas que les cours de langue et littérature aient une responsabilité particulière à cet égard.

Or, on se trouve ici devant un dilemme : faut-il mettre l'accent sur l'enseignement de la littérature, qui a été peu étudiée au secondaire, ou sur la maîtrise de la langue, qui n'est souvent pas acquise malgré les efforts de l'enseignement secondaire. Ou encore, faut-il penser que la maîtrise de la langue s'acquiert par l'étude de textes littéraires ?

Il faut d'abord noter que, d'après beaucoup de recherches convergentes, la pédagogie conduisant à une maîtrise avancée de la langue à partir du travail sur des œuvres de valeur (interprétation, compréhension, analyse, discussion et commentaire) se trouve à exercer les compétences complexes et transférables associées au développement d'habiletés intellectuelles dites supérieures.

Par ailleurs, l'enseignement de la langue et de la littérature a la qualité de garder présente la dimension de l'éducation artistique dans la formation offerte. Cet enseignement constitue enfin une contribution précieuse, via les textes, à l'ouverture sur des univers de référence d'ordre culturel, historique, géographique, etc.

Cependant, l'expérience des 25 ans d'existence des cégeps ne permet pas d'affirmer que les cours obligatoires de français et d'anglais, centrés essentiellement sur l'étude de textes littéraires[21], aient permis d'amener les élèves à un niveau de compétence acceptable dans la compréhension et le maniement de la langue. Même s'il devient possible d'imposer à certains élèves des cours de mise à niveau en dehors du programme, le Conseil continue de croire qu'il faut trouver une façon de consacrer plus de temps et d'attention au développement de la capacité des élèves de s'exprimer clairement et correctement, particulièrement à l'écrit où les lacunes sont les plus manifestes[22].

Valeurs morales et éthiques

Au primaire et au secondaire, les valeurs morales et éthiques ont été abordées en enseignement moral ou religieux. Dans le contexte d'une société de plus en plus ouverte et complexe, où les valeurs fondamentales ne vont plus de soi, il y a tout lieu de penser que la réflexion sur ces sujets doit se poursuivre au collégial.

Dans la première partie de ce rapport, le Conseil a longuement fait état de caractéristiques de l'évolution de la société qui appellent le développement d'une compétence éthique[23] : les nouveaux rapports entre les jeunes et les personnes âgées dans le contexte du vieillissement de la population de même que les rapports entre citoyens d'origines ethniques différentes ;

21. D'après les *Cahiers de l'enseignement collégial*, l'enseignement du français doit porter aussi sur des textes non littéraires.

22. Voir Conseil des collèges, *La qualité du français au collégial...* et *L'enseignement de l'anglais dans les collèges anglophones*.

23. A ce sujet, voir : CSE, *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*, (Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation), 1990.

les mutations dans les rapports entre les hommes et les femmes ; les impacts sociaux du développement des sciences et de la technologie, en particulier des biotechnologies ; les transformations des rapports entre les individus dans les milieux de travail ; les nouvelles dimensions de la pauvreté et de l'exclusion ; les questions liées à l'identité nationale et aux droits démocratiques ; etc.

Dans un tel contexte, l'école a un rôle de premier plan à jouer pour permettre aux individus de se construire un «univers de référence» cohérent dont ils auront besoin tant dans leur vie personnelle que dans leur vie sociale et professionnelle.

Cette thématique peut être évoquée dans un grand nombre de cours au programme – et doit l'être quand c'est possible – mais il paraît souhaitable qu'elle trouve un point d'appui plus précis dans l'enseignement collégial. La philosophie (ou les *humanities*) semble être le lieu le plus approprié pour assumer cette fonction (en plus, évidemment, d'avoir une responsabilité particulière à l'égard de certains autres éléments de formation fondamentale comme le développement du raisonnement, de la capacité d'analyse et de la pensée critique).

Langue moderne

Par *langue moderne*, le Conseil entend une langue autre que la langue d'enseignement. Il peut donc s'agir aussi bien de ce qu'on appelle au Québec la langue seconde que d'une langue autre que le français ou l'anglais.

Deux séries de constats guident les propositions du Conseil à ce chapitre. La première touche la langue seconde, l'anglais ou le français, selon le cas. Comme on l'a vu plus haut, celle-ci occupe une place relativement importante dans la grille-matières de l'enseignement primaire et secondaire. La réussite en 4e ou 5e année du secondaire constitue une condition d'obtention du DES. On doit donc pouvoir miser, au collégial, sur des acquis plus qu'élémentaires à l'arrivée au collégial[24].

Plusieurs élèves auront intérêt cependant à perfectionner et à approfondir leur connaissance de la langue seconde au collégial. Les élèves de langue anglaise devront se préparer à vivre et à exercer leur profession dans un contexte où le français est la principale langue de communication. Cela exige une compétence assez avancée dans tous les aspects de l'«habileté

24. À la sortie du secondaire, l'élève devrait avoir atteint une compétence en langue seconde se rapprochant des objectifs du cours *Anglais intermédiaire II* (cours nº 604-302, voir *Cahiers de l'enseignement collégial 1989-1992*, vol. 4, tome II, tableau 2, p. 4-1465). Les élèves qui, pour une raison ou une autre, n'ont pas acquis cette compétence pourraient recevoir un enseignement de mise à niveau.

langagière» (lire, écrire, parler, écouter) et aussi une familiarité avec la culture québécoise d'expression française. Des défis semblables se posent aux élèves allophones.

Dans le cas des élèves de langue française, les choses se présentent un peu différemment, mais elles mènent à un résultat semblable. Personne ne nie l'importance de comprendre et de parler l'anglais dans le monde d'aujourd'hui, que ce soit pour la poursuite d'études avancées, l'exercice d'une profession ou la possession d'un outil de communication passe-partout.

Deuxièmement, on note – et on déplore – l'absence, à toutes fins utiles, de l'enseignement des langues modernes autres que la langue dite seconde dans l'enseignement primaire et secondaire. Or, la connaissance non seulement d'une deuxième mais aussi d'une troisième langue devient pour un nombre croissant de personnes soit une nécessité, soit, tout au moins, un atout appréciable tant dans la vie professionnelle que personnelle.

Enfin, la nécessaire ouverture sur le monde, sur les réalités qui dépassent nos frontières et sur la diversité des cultures passe en partie par la connaissance des langues. Il est de notoriété que la connaissance de la langue constitue la porte d'entrée principale à la compréhension d'une civilisation[35].

Par conséquent, le Conseil considère que le bloc de formation générale doit comporter l'enseignement d'une langue moderne qui peut être, selon les besoins et l'intérêt de l'élève, soit la langue seconde, soit une autre langue : espagnol, russe, chinois, arabe, portugais, allemand, japonais, langue amérindienne...

Sciences humaines

Plusieurs des thématiques retenues ci-dessus mettent sur la piste des sciences humaines. On pense particulièrement à des thèmes comme les structures sociales et économiques ainsi que la dimension historique de l'expérience humaine mais aussi à d'autres comme l'ouverture au monde et à la diversité des cultures, l'identité culturelle et la conscience des grands problèmes et défis de notre temps. Comme on l'a vu, plusieurs de ces thématiques peuvent être abordées, à l'occasion, dans diverses disciplines du programme de l'élève et certaines d'entre elles peuvent l'être d'une manière un peu plus systématique dans les cours de langue et littérature, de philosophie ou de langue moderne. Leur ampleur et leur importance dans

35. On n'a qu'à penser au handicap presque insurmontable que constitue l'ignorance de la langue française pour celui qui veut saisir les diverses caractéristiques de la société québécoise.

une formation de qualité pour demain invitent cependant fortement à donner à ces thématiques une assise plus solide à l'intérieur d'un bloc rénové de formation générale.

Compte tenu des besoins de formation et de ce qui a été vu au primaire et au secondaire, le Conseil des collèges juge que cet enseignement devrait avoir pour objectif général d'ouvrir les horizons sur le temps et sur l'espace, de prendre conscience d'enjeux et d'interactions dans le monde d'aujourd'hui ainsi que de réfléchir sur les valeurs culturelles et démocratiques de notre société et sur le rôle du citoyen. Cela amène à penser à des contenus comme l'histoire et la géographie générales (histoire contemporaine, géographie humaine), l'histoire nationale et l'instruction civique[26].

Culture scientifique et technologique

L'acquisition d'une certaine culture scientifique et technologique constitue de plus en plus une composante obligée d'une bonne formation générale. Par l'expression culture scientifique, le Conseil entend la familiarisation avec une branche de la science et avec une technique (ou une famille de techniques) qui en découlent. Doit intervenir aussi l'aspect social de l'introduction et de l'application des technologies.

De par sa nature, cette formation doit également trouver un point d'appui spécifique dans l'enseignement collégial. Cela n'empêche pas, encore une fois, que, d'une part, cet enseignement puisse faire le lien avec d'autres thématiques (par exemple la dimension historique, les valeurs éthiques ou les grands problèmes de notre temps) et que, d'autre part, des liens semblables se fassent dans le cadre d'autres enseignements (sciences humaines, philosophie...).

Mathématiques et informatique

La familiarisation avec les données quantitatives figure régulièrement comme un élément dans le curriculum idéal au niveau d'études qui correspond à l'enseignement collégial québécois. Il faut se demander cependant si onze années réussies de mathématiques au primaire et au secondaire ne suffisent pas pour développer les connaissances et les habiletés que tous les collégiens devraient avoir acquises, indépendamment de leur programme[27]. On constate, par exemple, que l'étude des probabilités et de la statistique est

26. Il s'agirait alors de concevoir des mécanismes d'harmonisation avec le secondaire en tenant compte des élèves qui auront suivi les cours à option en histoire et en géographie en 4e et 5e années.

27. On ne parle pas ici des cas où, pour des raisons pédagogiquement justifiables, des préalables particuliers sont nécessaires.

présente au programme obligatoire des trois premières années du secondaire ainsi que dans le cours de base (mathématiques 514) de l'année terminale[28]. Et en 4e année, on vient d'augmenter de 50 % le temps d'apprentissage des mathématiques pour tous.

Il est vrai, d'un autre côté, que la réussite en 4e ou en 5e année n'est pas requise pour l'obtention du diplôme et qu'un certain nombre de cégépiens pourraient sûrement profiter soit d'un cours de mise à niveau en mathématiques, soit d'un enseignement qui les mènerait plus loin dans l'univers des nombres. Il est donc souhaitable, pour diverses raisons, de prévoir la possibilité d'inclure, dans le bloc de formation générale, un enseignement centré sur les mathématiques ou encore sur l'informatique qui ne fait pas l'objet d'un enseignement obligatoire au secondaire.

Arts

De nombreux arguments peuvent être invoqués pour inclure, dans un bloc de formation générale au collégial, l'enseignement des arts, qu'il s'agisse de musique ou d'arts visuels. On peut penser au développement de la sensibilité à la beauté, à l'émotivité, à l'imaginaire, au monde symbolique, etc., et au contact avec la pensée et la perception du réel sous-jacentes à ces formes d'expression selon les époques et les cultures.

Le regard sur le secondaire peut donner lieu à deux types de considérations au sujet de la nécessité d'inclure, au collégial, un élément particulier de formation en arts. Les arts ont figuré au programme de tous jusqu'à la 2e année du secondaire ; un certain nombre d'élèves ont poursuivi cette matière dans des cours optionnels. On peut donc penser que le collégial devrait compléter une formation qui, pour la majorité, n'a pas été menée à terme, en quelque sorte, au secondaire. D'un autre côté, on peut trouver quelque peu artificiel de ressusciter une matière avec laquelle la plupart des élèves n'a pas maintenu le contact depuis plusieurs années.

Même si la situation des arts dans le curriculum scolaire est très différente de celle des mathématiques, le Conseil considère que la même voie peut être suivie et que, donc, il y a lieu de prévoir la possibilité d'inclure un élément de formation en arts dans le bloc de formation générale, sans pour autant en faire une obligation.

▼ ▼ ▼

28. Voir Direction générale des programmes, *Répertoire des programmes de formation générale*.

Voici donc comment peuvent être prises en charge les thématiques[29] énoncées dans le cadre d'un bloc de formation générale élargie :

Les cours de langue et de littérature

- assureront la familiarisation avec le patrimoine littéraire du Québec et d'ailleurs ;
- assumeront une responsabilité particulière touchant le développement de la maîtrise de la langue en tant qu'outil de communication et de pensée ;
- fourniront une contribution à diverses autres thématiques, dont la valorisation de l'identité culturelle.

Les cours de philosophie

- assumeront une responsabilité particulière touchant le développement des valeurs morales et éthiques ;
- assumeront une responsabilité particulière touchant certains autres aspects de la formation fondamentale (notamment la capacité d'analyse, de raisonnement, de critique) ;
- fourniront une contribution à diverses autres thématiques, dont la conscience des grands problèmes et défis de notre temps.

Un enseignement obligatoire d'une langue moderne

- assurera à tous la poursuite de l'étude de la langue seconde ou un certain niveau d'apprentissage d'une autre langue moderne ;
- fournira une contribution à diverses autres thématiques, dont l'ouverture au monde et à la diversité des cultures.

Un enseignement obligatoire en sciences humaines

- assumera une responsabilité particulière touchant les structures sociales et économiques, la conscience de la dimension historique de l'expérience humaine et l'ouverture au monde et à la diversité des cultures ;
- fournira une contribution à diverses autres thématiques, dont la valorisation de l'identité culturelle et la conscience des grands problèmes et défis de notre temps.

29 C'est plus loin qu'on traite de l'éducation physique qui, à proprement parler, ne constitue pas une thématique.

Un enseignement obligatoire de la culture scientifique et technologique

- assurera la sensibilisation de tous à la science, à ses applications techniques et à ses impacts sociaux ;
- fournira une contribution à diverses autres thématiques, dont la conscience des grands problèmes et défis de notre temps.

Les arts et les mathématiques

- feront l'objet d'un enseignement disponible sous forme de cours au choix des élèves.

* * *

Il s'agit maintenant de faire un pas de plus en vue de voir dans quelle mesure et à quelles conditions ces thématiques pourront trouver place à l'intérieur de l'espace prévu pour la formation générale, c'est-à-dire dans les 26 2/3 unités que comptent actuellement les cours obligatoires et les cours complémentaires.

LA STRUCTURE ET L'ORGANISATION DE LA COMPOSANTE DE FORMATION GÉNÉRALE

Principes et postulats

Remettre en question les cours obligatoires actuels

Comme cela a été indiqué plus haut, le bloc actuel de cours obligatoires a été remis en question à plusieurs reprises au cours des 25 ans d'existence des cegeps. Lors de la consultation du Conseil, plusieurs interlocuteurs sont revenus là-dessus. Cela évoque, si l'on cherche à cerner les présupposés sous-jacents, un malaise non pas tant à l'égard de la valeur des cours formant l'actuel bloc obligatoire qu'à l'égard de la pertinence relative de certains de ces cours comparés à d'autres contenus. Il paraît impossible effectivement d'élargir d'une manière significative la formation générale tout en gardant intact le bloc actuel des cours obligatoires, surtout si l'on veut aussi préserver une marge, même réduite, au choix des élèves.

Il y a donc lieu d'examiner, dans cet esprit, le cas de chacune des trois disciplines (langue et littérature, philosophie et éducation physique) qui constituent actuellement le bloc des «cours obligatoires».

Pour ce qui est des *cours de langue et de littérature*, on peut noter que le Conseil n'a recueilli aucun commentaire qui aurait visé à mettre un tant soit peu en doute la légitimité ou la place de ces enseignements dans la formation générale au collégial. Au contraire, les interlocuteurs du Conseil ont plutôt insisté sur la nécessité d'intensifier cet enseignement, surtout celui qui a trait au volet de la langue. La nécessité de conserver la place et les principales fonctions de ces cours, compte tenu des besoins de formation des élèves, est tenue pour acquise.

Il en va autrement des *cours de philosophie*. Des propos que le Conseil a recueillis à ce sujet, il ressort que, après 25 ans, on a encore de la difficulté à établir des consensus sur l'orientation de l'enseignement de la philosophie, et que la légitimité et la pertinence de cet enseignement sont remises en question, non seulement par de nombreux élèves mais aussi par plusieurs acteurs et observateurs qualifiés de l'enseignement collégial. Certains interlocuteurs ont suggéré une approche semblable à celle des cours de *humanities* qui présentent l'avantage d'une grande souplesse thématique.

En définitive, selon le Conseil, ce n'est pas la valeur de la discipline en soi qui est en cause mais son importance relative à l'intérieur d'un curriculum où il est impossible, à l'heure actuelle, de donner une place suffisante aux thématiques qui revêtent une importance encore plus grande dans une formation de qualité pour demain.

Cela ne signifie pas que la philosophie ne puisse contribuer à jeter un éclairage sur l'une ou l'autre de ces thématiques ou qu'il ne soit possible de trouver des jumelages intéressants avec d'autres disciplines dans une optique transdisciplinaire. Il demeure que, pour donner une assise solide à l'ensemble de ces thématiques au collégial, il faut retenir l'hypothèse d'une diminution de la place de la philosophie.

Ainsi, le Conseil propose de réduire de quatre à deux le nombre de cours obligatoires de philosophie, soit une réduction de huit à quatre unités. Les élèves qui le désirent doivent toutefois avoir la possibilité de poursuivre leur formation dans cette discipline par des cours au choix.

Dans le cas des *cours d'éducation physique*, les propos recueillis par le Conseil lors de la consultation sont très variés et vont dans des directions opposées.

Alors que certains interlocuteurs voudraient que soit maintenu, voire augmenté le nombre de cours obligatoires d'éducation physique, d'autres, au contraire, n'ont jamais accepté l'introduction de ces cours comme cours

obligatoires au collégial et, par conséquent, proposent qu'ils soient supprimés. D'autres admettent qu'à la limite, cela se justifiait à une époque où il fallait amener les Québécois à exercer des activités physiques ; aujourd'hui, disent-ils, les bonnes habitudes sont prises parmi la population et les cégépiens peuvent désormais se passer de ces cours. D'autres enfin seraient prêts à maintenir ces cours, mais à condition qu'ils soient davantage axés sur la santé, l'hygiène et l'alimentation.

Le Conseil reconnaît les bienfaits de la pratique de l'activité physique et du sport ; il s'agit là de pratiques nécessaires à l'équilibre humain, nécessité qui ne semble pas vouée à être moindre dans le monde de demain. Les valeurs morales et éthiques peuvent aussi trouver un point d'appui dans les cours d'éducation physique ainsi que le développement d'attitudes et de comportements nécessaires à la vie en société. En somme, ces cours apportent une contribution particulière au «développement intégral de la personne dans toutes ses dimensions».

Il y a donc de bonnes raisons de maintenir cette discipline au moins en première année du collégial. Les élèves auront ainsi l'occasion de se familiariser avec les activités offertes, l'équipement, les installations et le personnel enseignant, ce qui doit être suffisant pour les inciter à s'adonner à des activités physiques au collège, sous un forme ou une autre, pendant le reste de leur séjour au collège.

C'est ainsi que le Conseil fait sienne l'opinion dominante qui ressort de la consultation : « il faut faire place à d'autres éléments de formation générale dans les études collégiales, on peut raisonnablement envisager, comme pour les cours de philosophie, de réduire de moitié l'espace réservé aux cours obligatoires d'éducation physique, quitte à offrir des cours optionnels et des activités sportives aux élèves désireux de s'y adonner davantage.

Le Conseil propose de maintenir les quatre cours obligatoires de langue et de littérature et de réduire de quatre à deux ceux de philosophie et d'éducation physique, pour réactualiser, renforcer et élargir la formation générale au collégial. Cette hypothèse paraît d'autant plus attrayante qu'elle créerait un équilibre entre les contenus «traditionnels» qui ont marqué les 25 ans d'existence des cégeps et les contenus plus «nouveaux» puisque les uns et les autres donneraient lieu à huit cours ou plus exactement à 13 1/3 unités.

Laisser une marge aux élèves pour un choix réel

Dans la plupart des programmes, le bloc de cours spécialisés laisse peu de choix aux élèves, et la restructuration proposée de la formation générale

abolit l'actuel bloc des cours complémentaires, où, en principe, l'élève pouvait choisir assez librement ses quatre cours. Il serait sans doute indiqué de garder, dans la formation générale, une possibilité de choix à l'intérieur des domaines qui, selon le Conseil, peuvent en faire partie. Il peut donc s'agir de cours de mathématiques, de cours d'arts ou de cours au choix dans les autres grands domaines obligatoires identifiés (philosophie, éducation physique, sciences humaines, sciences et technologie, langues ou lettres).

Constituer un bloc de formation commun à tous

Autre postulat : les cours du bloc de formation générale doivent en principe être communs à tous les élèves, exception faite des cours qui s'inscrivent dans le domaine de concentration ou de spécialisation de l'élève. Cela comporte les avantages suivants :

- Le fait d'offrir à tous les élèves un bloc de formation générale commune — qui occupera sans doute une partie importante de l'horaire du premier semestre — devrait faciliter leur intégration au collégial et permettre un encadrement plus systématique.
- Si, au terme du premier semestre*, ayant «goûté» à l'enseignement collégial dans un certain nombre de champs du savoir, l'élève décide de changer d'orientation, il n'aura pratiquement pas perdu de temps, puisque, de toute manière, les cours suivis seraient obligatoires dans l'ensemble des programmes.

Il faudrait cependant s'assurer que les objectifs des cours de la composante de formation générale dont certains élèves seraient exemptés soient repris à l'intérieur de la composante de formation spécialisée (concentration ou spécialisation). Par exemple, si l'un des objectifs du ou des cours de sciences humaines faisant partie du bloc de formation générale est d'initier les élèves au fonctionnement de nos institutions politiques et sociales, et que l'on veut en exempter les élèves du programme de sciences humaines, il faut s'assurer que ces élèves reçoivent cette formation à l'intérieur de la concentration.

Favoriser le développement de nouveaux cours

Avant de donner une illustration de ce pourrait être la composition de ce nouveau bloc de formation générale dans les programmes menant au DEC, il y a lieu de souligner que, selon le Conseil, ce sont les grands objectifs et le contenu général qui importent et non pas tel cours précis dans telle discipline. Dans plusieurs cas, comme en sciences humaines, divers cours existants peuvent convenir dans l'immédiat, alors que dans le champ de la culture scientifique et technologique, il y a actuellement peu de cours

appropriés. À plus long terme, il faudra élaborer de nouveaux cours adaptés aux visées de formation générale et aux besoins des élèves.

En outre, comme on l'aura remarqué, plusieurs des thématiques retenues invitent à une approche pédagogique multidisciplinaire. Il devrait donc être possible de développer une dynamique interdisciplinaire et même de concevoir des cours débordant les limites de la discipline. Ce serait là une manière de réaliser l'un des objectifs de formation fondamentale, soit la capacité de percevoir les liens entre les divers apprentissages.

L'organisation possible de la composante de formation générale

Dans les pages qui suivent, le Conseil des collèges propose une composition du bloc de formation générale élaborée selon les principes et postulats énoncés ci-dessus. On procédera d'abord à l'énumération des disciplines (et, dans certains cas, des cours) qui devraient en faire partie. Dans un deuxième temps, on verra, comment, plus précisément, serait composé ce bloc dans les différents programmes.

Langue et littérature

Les cours obligatoires de langue et littérature sont au nombre de quatre[10] et ont une pondération de 3-0-3. Le Conseil considère que :

- trois de ces cours devraient être communs à l'ensemble des élèves du réseau :
  - un de ces cours devrait être centré plus particulièrement sur la production écrite ;
  - les trois cours devraient mettre l'élève en contact avec des œuvres littéraires particulièrement importantes, représentant des époques ou des courants littéraires différents ;
- un cours pourrait être spécifique au programme ou à la famille de programmes de l'élève ; on peut penser, par exemple, au cours *Littérature scientifique* (601-925) pour les élèves de sciences de la nature.

On pourrait cependant envisager d'autres modes d'organisation de l'enseignement de la langue et de la littérature afin de permettre aux professeurs de travailler davantage à l'amélioration de la maîtrise de la langue. Une des hypothèses qui ont été avancées à cet effet consisterait à augmenter à

10. Dans le cas des élèves inscrits au programme de Lettres et dont la concentration porte particulièrement sur les lettres françaises, il faudra examiner la pertinence de maintenir l'obligation de suivre quatre cours dans le bloc de formation générale.

3-2-3 la pondération des cours tout en réduisant leur nombre de quatre à trois afin de maintenir à huit le nombre total d'unités[31].

Philosophie

Dans le bloc de formation générale, il y aurait deux cours de philosophie (avec la pondération 3-0-3), comptant au total pour quatre unités.

- Un de ces cours serait commun à tous les élèves du réseau. Cela pourrait être l'un ou l'autre des deux cours suivants qui font actuellement partie des cours obligatoires : *L'être humain et son milieu* (340-201) ou *Éthique et politique* (340-401). Quant à leur orientation générale, le premier de ces cours pourrait s'inspirer aussi de la description du cours *Visions du monde* (345-101) et le second de celle du cours *Valeurs humaines et questions sociales* (345-401) que l'on trouve dans les *Cahiers de l'enseignement collégial*[32].

On pourrait penser aussi au nouveau cours *Philosophie, individu et société* (340-225-91), créé pour le programme de Sciences humaines.

- Un cours pourrait être spécifique au programme ou à la famille de programmes. À part les deux cours mentionnés ci-dessus, les *Cahiers* en contiennent plusieurs, notamment parmi les cours de service*, qui pourraient être utilisés à cette fin.

D'une manière ou d'une autre, il paraît cependant nécessaire de reprendre dans l'ensemble de ces cours l'un des objectifs de l'actuel cours 340-101, qui se lit ainsi : « Distinguer l'argumentation rationnelle de l'expression des sentiments ou des convictions et de la reproduction d'idées reçues. » C'est là, effectivement, un élément essentiel de la formation fondamentale.

Éducation physique

Pour permettre aux élèves d'atteindre les objectifs d'une formation générale élargie à de nouvelles thématiques, le Conseil des collèges en vient à la conclusion qu'il y a lieu de réduire de quatre à deux les cours obligatoires d'éducation physique ; le nombre d'unités de ces cours passerait ainsi de 2-2-3 à 1-1-3.

Cependant, les élèves devraient être invités à poursuivre les activités physiques au collège pendant la durée de leurs études collégiales, soit dans

31. D'après certaines simulations, cette hypothèse suppose une augmentation assez importante du nombre de professeurs de français.

32. Les cours de la série 345 sont des cours d'*humanities*.

le cadre des cours à option, soit à titre d'activités parascolaires. Cela suppose, par conséquent, que les installations et l'équipement soient maintenus adéquatement et qu'un personnel suffisant (enseignants, instructeurs, surveillants...) reste en place.

Langue moderne

Pour donner des résultats significatifs, cet enseignement doit comporter au moins deux cours d'une même langue. Il faut s'assurer que ces cours, quelle que soit la langue et quel que soit le niveau, contribuent d'une manière explicite à l'ouverture culturelle et à la connaissance du monde ainsi qu'à des habiletés intellectuelles et langagières générales (analyse, clarté de l'expression...).

La pondération ou plus précisément le nombre d'unités de ces cours pose problème, les cours existants n'ayant pas une pondération équivalente. Il faudra s'assurer que ces cours aient une pondération qui tienne compte des exigences pédagogiques tout en évitant que le choix de l'une ou de l'autre de ces langues paraisse désavantageux pour l'élève en imposant une charge de travail plus lourde ou en limitant sa marge d'option à cause de la place que prennent ces cours dans son programme. Dans l'exemple qui suit, le Conseil fait comme si tous ces cours valaient deux unités[33].

Sciences humaines

On a vu plus haut que plusieurs des thématiques retenues se situent dans le champ des sciences humaines et il ne semble guère possible de les aborder dans un seul cours. Le Conseil propose donc qu'on y consacre l'équivalent de deux cours, soit quatre unités.

On trouve, dans le cadre du nouveau programme de Sciences humaines, plusieurs cours qui abordent l'une ou l'autre de ces thématiques, par exemple :

- *Géographie culturelle et politique* (320-214-91) ;
- *Histoire du temps présent : le xx^e siècle* (320-972-91) ;
- *Les fondements historiques du Québec contemporain* (330-951-91) ;
- *La vie politique* (385-940-91).

33. Il faudra examiner la pertinence d'imposer ces cours aux élèves du programme de Lettres dont la concentration porte particulièrement sur les langues ainsi qu'aux élèves de Techniques administratives dont la spécialisation comporte déjà de tels cours.

Il importe de rappeler que l'un des cours de philosophie *Éthique et politique* devrait aussi contribuer à certaines de ces thématiques.

Quel que soit le choix qui sera fait, les élèves du programme de Sciences humaines n'auraient pas à suivre ces cours dans le bloc de la formation générale.

Science et technologie

Il est difficile de faire entrer dans le bloc de formation générale à la fois un cours de sciences de la nature et un cours de technologie, du moins si on veut laisser la place pour un ou deux cours au choix de l'élève, selon l'orientation retenue par le Conseil. Il serait donc souhaitable que le cours à teneur scientifique puisse prendre appui sur des réalisations technologiques ou, encore, que de telles réalisations soient prises comme points de départ pour l'étude des phénomènes relevant des sciences de la nature.

Un tel cours existe actuellement : le cours *Grandes réalisations de la technologie physique* (le nº 203-928 valant deux unités). D'autres cours pourraient être développés et, pour faire place à des travaux pratiques ou de laboratoire, on devrait leur accorder 2 2/3 unités.

Les élèves inscrits au programme de Sciences de la nature ou à l'un des programmes des familles des techniques physiques ou biologiques ne suivraient pas ce cours.

Mathématiques et informatique

Il s'agit ici de cours au choix répondant aux besoins ou aux goûts individuels des élèves. L'élève pourra ainsi inclure dans son programme un cours exigé comme préalable à l'université ; approfondir ou revoir ses notions en statistiques[34] ; se donner une certaine « culture mathématique » par un cours comme l'*Initiation à la mathématique* (201-902) qui propose un panorama du développement des mathématiques et des systèmes de numération à travers les époques et les civilisations avec, de plus, un regard critique sur la place et le rôle des mathématiques dans la société[35]. Il pourrait s'agir aussi d'un cours d'informatique.

34. Les *Cahiers de l'enseignement collégial* proposent toute une panoplie de cours de statistiques : 201-117, 201-190, 201-237, 201-337, 201-905, 201-907.

35. Le nombre d'unités de ces cours varie de 1 2/3 à 2 2/3.

Arts

L'option en arts pourrait offrir soit l'un ou l'autre des cours existants d'arts visuels, de cinéma ou de musique, soit un ou quelques cours à développer. On pourrait penser, en particulier, à un enseignement fournissant un panorama de l'art visuel ou de la musique, mettant l'élève en contact avec un certain nombre d'œuvres majeures de différentes époques et, si possible, de diverses cultures. On pourrait aussi songer à un cours qui serait orienté vers la découverte de diverses formes d'expression artistique dans la vie de tous les jours (architecture, design, etc.). L'objectif général doit être de fournir un minimum de culture générale de sorte que l'élève puisse mieux profiter de l'environnement artistique dans lequel il baigne, se sensibiliser à diverses formes d'expression artistique et, peut-être même approfondir, par un travail pratique, ses connaissances dans un domaine de son choix[36].

♥♥♥

Au total, les cours faisant obligatoirement partie du bloc de formation générale totaliseraient environ 22 unités, ce qui laisserait une marge d'environ quatre unités au choix de l'élève. Comme cela a été indiqué plus haut, ces quatre unités doivent être prises, également, dans les champs couverts par le bloc de formation générale (langue et littérature, philosophie, éducation physique, langue moderne, sciences humaines, science et technologie, mathématiques, arts) à l'exclusion du champ qui entre dans la concentration ou la spécialisation de l'élève. Pour ces unités à option, les collèges doivent offrir aux élèves un choix réel parmi ces diverses disciplines.

Les deux tableaux qui suivent montrent la composition, selon cette hypothèse, du bloc de formation générale dans les différents programmes préuniversitaires et techniques.

Selon cette hypothèse de composition du bloc de formation générale, il ne semble pas possible d'arriver au même nombre total d'unités sans faire varier le nombre d'unités laissées au libre choix de l'élève.

36. Mentionnons, à titre indicatif, que le cours actuel *Histoire de l'art* (520-166) a une valeur de 1 1/3 unité.

Bloc de formation générale dans les programmes préuniversitaires

Champs ou disciplines	Unités selon le programme*			
	Sciences humaines	Sciences de la nature	Arts	Lettres
Langue et littérature	8	8	8	8
Philosophie (*Humanities*)	4	4	4	4
Éducation physique	1 1/3	1 1/3	1 1/3	1 1/3
Langue moderne	4	4	4	4
Sciences humaines	—	4	4	4
Sciences et technologie	2 2/3	—	2 2/3	2 2/3
Sous-total	20	21 1/3	24**	24**
Cours au choix***	6 2/3	5 1/3	2 2/3	2 2/3
Total	**26 2/3**	**26 2/3**	**26 2/3**	**26 2/3**

* Rappelons que, dans cet exemple, chaque cours compte pour 2 unités, sauf ceux d'éducation physique (2/3 unité par cours) et celui de science et technologie (2 2/3 unités).

** C'est lors de la révision des programmes d'Arts et de Lettres que l'on pourra mieux voir si l'un ou l'autre des cours identifiés ci-dessus pourrait devenir optionnel pour ces élèves.

*** Dans les six disciplines qui précèdent auxquelles s'ajoutent arts et mathématiques (ou informatique).

Bloc de formation générale dans les programmes techniques

Champs ou disciplines	Unités selon le programme				
	Techn. humaines*	Techn. physiques	Techn. biologiques	Techn. administr.*	Arts et comm. graphiques
Langue et littérature	8	8	8	8	8
Philosophie (*Humanities*)	4	4	4	4	4
Éducation physique	1 1/3	1 1/3	1 1/3	1 1/3	1 1/3
Langue moderne	4	4	4	4	4
Sciences humaines	4	4	4	4	4
Sciences et technologie	2 2/3	—	—	2 2/3	2 2/3
Sous-total	24	21 1/3	21 1/3	24	24
Cours au choix***	2 2/3	5 1/3	5 1/3	2 2/3	2 2/3
Total	**26 2/3**	**26 2/3**	**26 2/3**	**26 2/3**	**26 2/3**

* Après analyse, il est possible qu'on en vienne à la conclusion que les élèves inscrits en Techniques humaines pourraient échanger un cours de sciences humaines contre un cours au choix et que les élèves de Techniques administratives pourraient remplacer de la même façon l'un des cours obligatoires de langue moderne.

** Dans les six disciplines qui précèdent auxquelles s'ajoutent arts et mathématiques (ou informatique).

Une période de transition

Le Conseil des collèges est conscient que la modification proposée de la composante de formation générale constitue une réforme d'une grande ampleur et que son implantation soulève un certain nombre de problèmes importants. Le plus crucial est certainement celui des ressources humaines. À cet égard, le moment d'apporter des modifications à la structure des programmes est cependant propice, puisqu'on prévoit qu'un grand nombre de professeurs prendront leur retraite au cours des cinq ou dix prochaines années, ce qui permet d'éviter des mises en disponibilité massives de professeurs dans les disciplines qui connaîtront une diminution des inscriptions (on y reviendra dans la quatrième partie lorsqu'il sera question des ressources humaines).

En plus des simulations et des études d'impact de tel ou tel aspect technique et des ajustements qui pourraient s'avérer nécessaires, il faut donc prévoir une période de transition de quelques années. Il faut absolument éviter, cependant, que cette période se prolonge indûment ou que l'on trouve des façons de maintenir le *statu quo*, par exemple par le truchement des cours au choix. Si d'ici au 30e anniversaire des collèges, des pas décisifs n'ont pas été faits pour donner une formation générale élargie et solide à tous les élèves, on devra alors s'interroger sérieusement sur la capacité de l'enseignement collégial de s'adapter aux besoins de l'an 2000.

▼ ▼ ▼

EN RÉSUMÉ

1. **Au total, le Conseil juge qu'il est impératif de renouveler, de renforcer et d'élargir la composante de formation générale des études collégiales.**
2. **Il faut que, à cet effet, des progrès nets et mesurables soient accomplis pour que tous les élèves aient la chance d'acquérir au collégial une solide formation portant sur les thématiques suivantes :**
   - **la littérature et la langue en tant qu'outil de communication et de pensée ;**
   - **les valeurs morales et éthiques ;**
   - **les langues modernes ;**
   - **les grandes questions de société relevant des sciences humaines (institutions sociales, problèmes contemporains, ouverture au monde, diversité culturelle) ;**
   - **la culture scientifique et technologique.**

3. Le Conseil est d'avis que la composante de formation générale des études collégiales doit également comporter des activités d'éducation physique contribuant au développement intégral de la personne.

4. Toutes ces disciplines doivent se retrouver dans le programme d'études de l'élève, qu'il ou elle poursuive des études préuniversitaires ou techniques.

5. Les principaux éléments de cette composante de formation générale, en termes d'objectifs et de contenus, doivent être communs à tous les élèves et, par conséquent, insérés dans tous les programmes ; certains pourront cependant être spécifiques à chaque programme ou famille de programmes.

6. Le Conseil est d'avis, en outre, que la composante de formation générale doit laisser à l'élève la possibilité, soit de pousser plus loin l'étude de l'une ou de l'autre des disciplines ci-dessus, soit d'y ajouter un ou des cours dans les disciplines ou domaines suivants :
   - les mathématiques (ou l'informatique) ;
   - l'esthétique et les arts ;

   et que, à cet égard, l'élève doit avoir un choix réel entre l'une ou l'autre de ces disciplines.

7. Les disciplines qui constituent des éléments importants de la concentration ou de la spécialisation d'un élève ne doivent pas pouvoir entrer également dans la composante de formation générale de son programme d'études.

8. Pour la mise en œuvre des orientations qui précèdent, il faut réduire le nombre d'unités obligatoires de philosophie et d'éducation physique.

9. Un tel renouvellement de la formation générale au collège exige une volonté politique ferme et un engagement de tous les acteurs de l'enseignement collégial.

10. La réalisation de ce renouvellement doit se faire au cours d'une période ne dépassant pas cinq ans.

Deuxième priorité

Rénover la formation préuniversitaire et l'ajuster aux exigences d'aujourd'hui et de demain

L'enseignement collégial, on le sait, a la caractéristique de constituer un passage obligé pour les jeunes qui, à la suite de l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES), veulent poursuivre leur cheminement scolaire jusqu'à l'université. À cet égard, le système d'éducation du Québec se distingue de celui des autres provinces canadiennes et de la plupart des pays[37].

Or, depuis vingt-cinq ans, aussi surprenant que cela puisse paraître – compte tenu, en particulier, de la vitesse avec laquelle ont été établis tous les principaux paramètres de l'enseignement collégial en 1967 – l'enseignement de type préuniversitaire n'a pas connu de changements significatifs, dans ses structures, son organisation et son curriculum. Il a fallu attendre jusqu'en 1990 pour que s'amorce, à la suite de travaux et de débats échelonnés sur plus de dix ans, l'implantation du programme révisé de Sciences humaines qui introduisait des changements notables à l'égard des contenus et des pratiques en place depuis plus de 20 ans. Du côté des autres programmes de l'enseignement préuniversitaire, les orientations générales ou les changements plus précis se font attendre. Les travaux de révision du programme de Sciences de la nature se sont embourbés dans des querelles entre le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, d'une part, et les professeurs des diverses disciplines scientifiques regroupés dans les comités pédagogiques provinciaux, d'autre part. Dans le cas des programmes d'Arts et de Lettres, on attend encore les orientations générales qui doivent servir d'assises à leur révision.

Le Conseil des collèges, à l'instar de plusieurs acteurs et observateurs de l'enseignement collégial, est d'avis que cette situation doit changer ; il paraît pour le moins hasardeux de laisser l'enseignement collégial et les collèges s'engager dans le deuxième quart de siècle de leur existence sans revoir les dimensions fondamentales de l'enseignement préuniversitaire pour les ajuster aux exigences d'aujourd'hui et de demain.

37. Voir Réginald Grégoire inc. *L'enseignement collégial, ou son équivalent...*

Sans entrer dans une présentation détaillée des changements qui s'imposent, le Conseil tente, dans le présent chapitre, de dégager les principales perspectives dans lesquelles devraient se situer de tels changements. Pour ce faire, il procède à certains constats, il identifie les principaux éléments de la problématique de l'enseignement préuniversitaire et il en tire les lignes de force du renouveau souhaité.

DES COLLÈGES DE «MASSE» À DOMINANTE PRÉUNIVERSITAIRE

Des collèges de masse...

Le collège est devenu un établissement que fréquente la très grande majorité des élèves qui termine avec succès leurs études secondaires. Les auteurs du *rapport Parent* avaient prévu que 45 % des jeunes d'une génération accéderaient aux études collégiales. Or, en 1986, ces pourcentages étaient déjà largement dépassés puisque 63 % des jeunes atteignaient le collégial ; depuis lors, ce pourcentage se maintient au-delà de 60 %. Étant donné qu'environ 65 % des élèves d'une génération obtiennent un diplôme d'études secondaires – le DES constituant la condition d'admission aux programmes du collégial –, c'est maintenant entre 80 % et 90 % des diplômés du secondaire qui passent au collégial immédiatement après leurs études secondaires ou dans les quelques années suivantes. Et le pourcentage des élèves d'une génération qui entreprennent des études collégiales a des chances de croître si les actions annoncées par le ministre de l'Éducation produisent les résultats attendus[38].

Depuis plusieurs années déjà, les actions entreprises par le ministère responsable de l'enseignement collégial et par les collèges, combinées à la pression sociale en faveur d'une scolarisation toujours plus poussée, ont fait que les collèges sont devenus des établissements «de masse», voués à recevoir pratiquement tous ceux et celles qui remplissent les conditions minimales à la poursuite des études au-delà de l'école secondaire. Ce phénomène est aussi amplifié par le retour aux études d'un nombre grandissant d'adultes et par l'arrivée significative, dans les collèges – de la région de Montréal, en particulier – d'élèves appartenant à de nombreuses communautés culturelles. En fait, on l'a vu dans la deuxième partie de ce rapport,

38. Le ministre de l'Éducation a annoncé, au cours des derniers mois, qu'il entendait prendre des mesures pour que 80 % des élèves d'une génération obtiennent un diplôme d'études secondaires.

les collèges sont en présence de ce qu'on peut appeler une «clientèle éclatée»[39].

À dominante préuniversitaire

Alors que les adultes s'orientent massivement vers la formation technique[40], c'est la tendance contraire qu'on observe dans le cas des jeunes.

Sur les 45 % de jeunes d'une génération que le *rapport Parent* prévoyait voir accéder aux études collégiales, 17 % devaient se retrouver au secteur général (préuniversitaire) et 28 % au secteur professionnel (technique). Or, en 1986, le choix du type de formation collégiale ne ressemblait en rien aux prévisions du rapport Parent : 41 % des élèves d'un groupe d'âge poursuivaient des études préuniversitaires et 22 % des études techniques[41].

À l'automne de 1989, *les nouveaux inscrits* à l'enseignement ordinaire dans un programme menant au DEC se répartissaient de la façon suivante : 69,8 % dans les programmes préuniversitaires et 30,2 % dans les programmes techniques[42]. De 1980 à 1989, l'effectif des nouveaux inscrits à l'enseignement préuniversitaire a connu une augmentation de 11,8 % pendant qu'il diminuait de 26,4 % à l'enseignement technique. Les légères augmentations du pourcentage des inscrits à l'enseignement technique à l'automne de 1990 et de 1991 n'ont pas encore apporté de changements significatifs à la situation d'ensemble.

À l'enseignement préuniversitaire, c'est environ 90 % des nouveaux inscrits qui choisissent le programme de Sciences humaines (57 %) ou celui de Sciences de la nature (33 %) tandis que les autres (10 %) se répartissent à peu près également entre les programmes d'Arts et de Lettres.

Pour ce qui est de *l'effectif global* de l'enseignement collégial à l'enseignement ordinaire, environ 43 % des élèves se retrouvaient au secteur technique en 1990-1991 et 57 % au secteur préuniversitaire[43]. Il faut remonter

39. Cela est confirmé par des données qu'on trouve dans un récent avis du Conseil supérieur de l'éducation *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer*, 1992.

40. Voir le rapport du Conseil des collèges, *L'éducation des adultes dans les cégeps*, mars 1991, et la quatrième priorité de la présente partie.

41. Conseil supérieur de l'éducation, *Le rapport Parent, vingt-cinq ans après* (rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation), 1988, p. 31-32.

42. DGEC, *op. cit.*, p. 34.

43. La proportion varie toutefois beaucoup d'un collège à l'autre. Dans plusieurs collèges, en particulier dans les régions éloignées des grands centres, l'effectif du secteur technique dépasse habituellement celui du secteur préuniversitaire.

vingt ans en arrière, soit en 1970-1971, pour trouver une aussi forte proportion d'élèves au secteur préuniversitaire.

Il importe cependant de noter que, au printemps de 1991 et de 1992, les demandes d'admission au collégial (au premier tour) ont connu une augmentation plus forte au secteur technique qu'au secteur préuniversitaire. C'est ainsi, par exemple, que les demandes d'admission dans les collèges affiliés au SRAM se répartissent à peu près également entre les deux secteurs.

Au chapitre des cheminements scolaires, on note qu'après six ans d'observation de la cohorte de 1983 c'est à environ 66 % des inscrits que se situe le taux de diplomation. Si on combine le taux de déperdition au collégial (environ 35 %) avec le taux d'inscription des diplômés à l'université et le taux d'abandon au premier cycle (environ 30 %), on observe que moins de 45 % des élèves qui entreprennent des études collégiales préuniversitaires à l'enseignement ordinaire finissent par obtenir un baccalauréat. Reporté sur une cohorte type de jeunes, ce dernier pourcentage indique que c'est environ 18 % d'entre eux qui se rendent jusqu'au baccalauréat[44].

Une explication du phénomène

Bien qu'il puisse se présenter de façon très diversifiée selon les individus, le choix des études préuniversitaires plutôt que techniques est couramment interprété comme un effet combiné de cinq principaux facteurs.

Les influences de toutes sortes exercées sur les jeunes à la fin de leurs études secondaires

Pour de nombreuses raisons à caractère historique, sociologique, culturel et économique, l'accès à une profession et à une fonction de travail qui exigent un diplôme universitaire est encore aujourd'hui beaucoup plus valorisé que l'exercice d'une fonction de technicien à laquelle donnent accès les multiples programmes de l'enseignement technique collégial.

Les jeunes sont sujets à de fortes influences de leur environnement (famille, école, groupe d'amis, médias) en faveur d'une filière de formation qui conduit le plus directement possible à l'université, souvent sans grands égards pour leurs goûts, leurs aspirations et leurs modes privilégiés d'accès à la connaissance. Dans les faits, les jeunes sont souvent amenés en quelque sorte à «s'essayer» dans des études préuniversitaires quitte à «se rabattre» plus tard, en cours de route, sur des études techniques advenant le cas où leurs

44. Les pourcentages approximatifs qui précèdent sont établis par le croisement de données en provenance de diverses sources. Ils n'ont de valeur que pour établir un ordre de grandeur.

capacités, leurs goûts mieux confirmés ou les conditions du marché du travail les conduisent à ce choix.

L'indécision des élèves, à leur sortie du secondaire, quant à leur orientation professionnelle

Pour diverses raisons, de très nombreux jeunes se retrouvent, à quelques mois de la fin de leurs études secondaires, dans une situation d'indécision totale quant à leur orientation ; on peut même parler d'angoisse pour certains. Les principales raisons invoquées sont : l'âge des élèves à leur sortie du secondaire, leur manque de connaissance des caractéristiques des fonctions de travail et des conditions du marché du travail, les déficiences des services d'orientation scolaire et professionnelle au secondaire, et le manque d'information – ou une information inadéquate – sur les programmes offerts au collégial.

En conséquence, des élèves, en grand nombre, s'inscrivent au préuniversitaire par défaut de choix réel. À leurs yeux, et souvent aussi à ceux des personnes qui les conseillent ou les influencent, il paraît moins compromettant et moins engageant de s'inscrire dans un programme d'études préuniversitaires que dans une formation très spécifique au secteur technique.

Leur objectif premier devient alors d'être acceptés au collège quitte à préciser plus tard le programme qui correspondra le mieux à leur choix professionnel. Les études préuniversitaires leur paraissent alors plus propices à l'exploration.

La perception d'une facilité plus grande de plusieurs programmes préuniversitaires comparés aux programmes techniques

Cette perception, très présente dans les milieux scolaires, s'alimente à diverses sources : la durée normale des études (deux ans pour les programmes du secteur préuniversitaire et trois ans pour ceux du secteur technique) ; l'absence ou le nombre moins élevé de préalables pour l'accès à certains programmes préuniversitaires ; la charge de travail hebdomadaire plus réduite dans les programmes préuniversitaires ; la marge de manœuvre plus grande dans la confection de l'horaire individuel ; etc. À ces critères plutôt objectifs s'ajoutent les commentaires des amis qui fréquentent déjà le collège.

Il faut aussi dire que plusieurs élèves n'ont pas développé pendant leurs études secondaires des habitudes de travail scolaire exigeant ; ils se sont habitués à consacrer très peu d'heures à leurs travaux en dehors de leur présence en classe, et ont commencé, depuis quelques années, à s'adonner

à un travail rémunéré à côté de leurs études. Ils ne sont alors pas préparés à s'engager dans des études collégiales perçues comme trop exigeantes.

La proximité géographique généralisée des programmes préuniversitaires

Tous les cégeps offrent les programmes préuniversitaires[45] alors que chaque collège n'offre qu'un nombre restreint de programmes techniques. Choisir un programme technique, surtout dans certains domaines, implique souvent que l'élève doive s'éloigner du domicile parental.

Bien que de très nombreux élèves n'hésiteraient pas à vivre un tel changement dès leur sortie du secondaire – et même le souhaiteraient dans de nombreux cas– les considérations parentales entrent souvent en ligne de compte (âge, degré d'autonomie, coûts supplémentaires, etc.). S'ajoutent aussi, en particulier dans les régions les plus excentriques, des pressions à caractère social : laisser des jeunes «s'expatrier» pour poursuivre leurs études collégiales c'est s'exposer à ce qu'ils décident de ne pas revenir dans leur région, c'est contribuer au dépeuplement des régions.

La représentation, dans l'esprit des jeunes, d'un marché du travail si peu ouvert qu'il y a intérêt à étudier le plus longtemps possible avant de chercher un travail à temps plein

Le taux de chômage, les difficultés économiques et le nombre important d'emplois précaires incitent bon nombre de jeunes à choisir des études qui retarderont leur entrée sur le marché du travail tout en les préparant à un emploi à temps plein, assez rémunérateur pour leur permettre de vivre selon leurs aspirations.

À ce titre, et à tort ou à raison, beaucoup de jeunes préfèrent s'engager dans des études préuniversitaires qui les conduiront à la porte de l'université quitte à se réorienter vers des études techniques si les portes des facultés universitaires de leur choix leur sont fermées au terme de leurs études collégiales.

Bien qu'il soit généralement admis que ces cinq facteurs pèsent d'un poids certain sur le choix des élèves en faveur des études universitaires et qu'ils contribuent à gonfler l'effectif des programmes préuniversitaires, il n'en reste pas moins que, **pour beaucoup de jeunes, l'accès à un programme préuniversitaire s'inscrit dans un projet clair et délibéré de formation qui, en cinq ans, les conduira sans interruption et sans retard, à l'obtention d'un baccalauréat**. On peut noter à ce propos qu'environ le tiers

45. La situation est différente au secteur privé où certains établissements n'offrent pas de programmes préuniversitaires.

des élèves inscrits dans des programmes préuniversitaires obtiennent leur DEC après deux ans[46].

PRINCIPAUX ÉLÉMENTS DE LA PROBLÉMATIQUE

Des éléments de la problématique actuelle de l'enseignement préuniversitaire sont en lien plus ou moins direct avec les données et les facteurs qui viennent d'être esquissés alors que certains relèvent d'autres dimensions de l'enseignement préuniversitaire et de la lecture qu'on peut en faire.

Quelques effets non souhaités de la popularité des études préuniversitaires

Que les élèves qui s'inscrivent au collège choisissent majoritairement les études préuniversitaires constitue une donnée importante d'où découlent un certain nombre de problèmes et de questions.

Il faut d'abord souligner que le recrutement très large des études préuniversitaires rend souvent problématique et très inégal *l'engagement personnel des élèves dans leurs propres études.* À côté d'un certain nombre d'élèves (on évoque souvent une proportion inférieure à 50 %) qui s'engagent avec détermination dans leurs études et y consacrent les efforts nécessaires à l'obtention du diplôme dans le laps de temps le plus court possible, on trouve un fort contingent d'élèves qui poursuivent leur parcours dans un esprit qui s'inscrit dans la perspective d'une certaine facilité. À la recherche d'eux-mêmes et de leur orientation, ne voyant pas, pour l'instant, de liens étroits ou directs entre ce qu'on leur demande d'étudier et l'exercice d'une fonction spécifique de travail, ceux-ci n'investissent pas suffisamment dans leurs études. Leur démarche se traduit, notamment, par le recours au processus facilitant de l'abandon des cours jugés trop difficiles ou trop exigeants, par le choix de cours complémentaires jugés légers, par le «magasinage» de cours obligatoires plus faciles et la recherche des professeurs moins exigeants, par un choix de cours qui se situent dans la grille horaire la plus accommodante possible. De telles attitudes à l'égard des études préuniversitaires rendent pratiquement impossible de faire passer dans la pratique la nécessaire initiation à la situation de «travailleur et travailleuse intellectuels».

46. DGEC, *op. cit.*, tableaux 5.1.1 et 5.2.1, p. 42-43.

Les problèmes reliés à *l'orientation incertaine des jeunes* à l'arrivée au collège sont en quelque sorte amplifiés par *l'absence presque totale de sélection à l'entrée au collégial*. En effet, il existe très peu, au collégial, de mécanismes qui permettent de prendre connaissance – et d'en tenir compte – des motifs du choix d'un programme donné par l'élève, de sa motivation pour des études de tel type plutôt que de tel autre, de son niveau d'information sur les programmes disponibles, du temps qu'il entend consacrer à ses études, de son degré de préparation à des études longues (en dehors de ses résultats scolaires au secondaire), etc.

Il en résulte, comme on l'a déjà indiqué, que les études préuniversitaires constituent, pour un nombre important d'élèves, une période d'exploration[47], au cours de laquelle ils ne pourront d'ailleurs pas toujours compter sur une assistance soutenue de la part de leurs professeurs et de leurs autres conseillers au collège.

De plus, la sélection ne se faisant pas à l'entrée, c'est pendant les études collégiales qu'elle se fera ou, dans plusieurs cas, à leur terme, c'est-à-dire au moment de la demande d'admission à l'université (certaines facultés universitaires contingentées n'admettent qu'un étudiant sur cinq ou sur dix...). Plusieurs des diplômés du secteur préuniversitaire reviendront alors au collège pour compléter des études techniques dans un domaine se rapprochant de celui qu'ils avaient choisi lors de leur demande d'admission à l'université.

Autres facettes de la problématique

La hiérarchisation des programmes d'études préuniversitaires constitue aussi un élément de la problématique. Plusieurs facteurs amènent les élèves à considérer qu'il y a, au secteur préuniversitaire, une «voie royale» c'est-à-dire *LE* cheminement vers un DEC en Sciences de la nature et *LES AUTRES* programmes menant à un DEC.

Cette perception est, en bonne partie, alimentée par le fait que le programme de Sciences de la nature compte plus d'unités (32) que les autres (24, sauf en Sciences humaines où le récent programme révisé en compte 28) ; par le prestige dont jouissent, dans la société d'aujourd'hui, les carrières à caractère scientifique ; par la pression des universités qui gardent ouverte l'entrée de presque toutes les facultés aux détenteurs d'un DEC en Sciences de la nature alors que des facultés ne sont pas accessibles aux détenteurs d'un autre DEC ; par les influences de toutes sortes qui s'exercent sur les jeunes pour qu'ils

47. Cette exploration se poursuit d'ailleurs à l'université. Des données récentes indiquent qu'entre 35 % et 40 % des étudiants changent de programme au cours de leurs études universitaires.

se préparent, au secondaire, à répondre aux exigences de l'admission (les préalables) dans le programme de Sciences de la nature quitte à se rabattre sur un autre programme en cas de refus.

Jusqu'à tout récemment – et il en reste des séquelles – une certaine hiérarchisation s'établissait aussi entre différents cheminements à l'intérieur du programme de Sciences humaines où on distinguait entre des profils «avec mathématiques» et d'autres «sans mathématiques». On ne peut inventer mieux, pour créer l'effet de hiérarchisation, que d'enlever à un programme une discipline, les mathématiques, qui, dans une perspective quelque peu mythique, est considérée comme plus exigeante et plus valorisante[48].

Cette hiérarchisation des programmes d'études préuniversitaires a notamment comme effet que les élèves les plus forts s'inscrivent majoritairement en Sciences de la nature. Ils sont généralement les plus nombreux à changer de programme en cours d'études collégiales mais ils sont aussi, comme le montre le tableau qui suit, les plus nombreux à obtenir le DEC, dans le programme choisi initialement ou dans un autre programme.

Pourcentage de diplômés[1] dans leur programme initial ou dans un autre programme pour les cohortes de 1980, de 1983 et de 1986 à la neuvième session (après 4 ans)

Secteur préuniversitaire (programmes)	Cohorte 1980 %		Cohorte 1983 %		Cohorte 1986 %	
	PI[2]	PI+PA[3]	PI[2]	PI+PA[3]	PI[2]	PI+PA[3]
Sciences de la nature	55.0	73.5	56.0	76.8	52.7	77.8
Sciences humaines	53.7	60.0	48.3	54.1	47.1	52.4
Lettres	41.0	52.4	35.6	47.3	30.6	41.0
Arts	35.0	47.2	31.2	41.5	31.7	41.5

(1) Cégeps et collèges privés subventionnés

(2) PI : pourcentage de diplômés dans le programme initial

(3) PI+PA : pourcentage de diplômés dans le programme initial et dans un autre programme

Source : MEQ, SI, DGEC, fichier CHESCO, version automne 1991

48. Cette hiérarchisation est si présente dans l'esprit des élèves qu'un jeune posait la question suivante lors de la consultation : «Avec le relèvement des exigences en Sciences humaines, que vont devenir les élèves qui s'inscrivaient en Sciences humaines "sans mathématiques" ? Seront-ils "forcés" de s'inscrire en Lettres ?»

De telles données soulèvent plusieurs questions. Les résultats scolaires antérieurs expliquent-ils à eux seuls les écarts entre les élèves inscrits en Sciences de la nature et les autres ? La perspective d'études moins exigeantes, en Sciences humaines par exemple, a-t-elle pour effet que, travaillant moins, les élèves sont moins nombreux à réussir ? Ces questions et plusieurs autres restent en partie sans réponse et elles illustrent la problématique de la hiérarchisation des programmes préuniversitaires.

En se référant à divers éléments qui sont abordés ailleurs dans le présent rapport, et en les appliquant aux études préuniversitaires, on peut facilement identifier d'autres facettes de la problématique de celles-ci. En voici un aperçu.

Peut-on parler de véritables programmes de formation préuniversitaire quand, par exemple :

- la révision d'un programme comme celui des Sciences humaines se fait sans que soient revus les cours obligatoires et les cours complémentaires qui font pourtant partie du programme ?
- un programme aussi important que celui des Sciences de la nature ne laisse à peu près pas de place, dans la concentration, à autre chose qu'aux cours considérés comme des préalables par les universités ?
- le programme de Lettres amène les élèves à suivre, à titre de cours obligatoires, des cours de français, ou d'anglais, de niveau inférieur à ceux qui font partie de leur concentration ?
- les divers programmes de formation préuniversitaire ne réservent pas un espace, spécifique et nettement identifié, à des activités d'intégration et de synthèse ?
- les divers programmes n'établissent pas de liens explicites entre la composante de formation générale (cours obligatoires et complémentaires) et la composante de formation spécialisée (cours de concentration) ?

Il faut bien constater aussi que le *degré de spécialisation* est variable dans les études préuniversitaires. Elles sont plus «professionnelles» en musique et en arts plastiques qu'ailleurs. Dans les sciences humaines, elles sont très peu spécialisées – sauf dans le profil «administration» – car elles servent à guider et à confirmer des orientations plus précises dans une large gamme de compétences (des sciences de l'éducation au journalisme ou à la psychologie). Dans le programme de Sciences de la nature, les études sont plus spécialisées, en ceci qu'elles assurent les bases (en physique, en biologie, en chimie et en mathématiques) que les universités exigent pour l'inscription dans plusieurs facultés, en particulier dans celles où le recrutement est contingenté.

Le degré optimal de spécialisation des études préuniversitaires ne peut guère se discuter sans prendre en compte la problématique de la spécialisation disciplinaire ou professionnelle au premier cycle universitaire. Or, le premier cycle universitaire au Québec, si on le compare à la pratique du reste de l'Amérique du Nord[49], a un problème de surspécialisation dans des formations disciplinaires (trop d'anthropologie, ou de sciences politiques, ou d'éducation physique, etc., dans chacun des baccalauréats respectifs). Il a de plus la caractéristique de commencer précocement au premier cycle des formations professionnelles comme la psychologie clinique, le droit, le travail social, la médecine, toutes formations de deuxième cycle ailleurs. Ces caractéristiques expliquent la disparition, à toutes fins pratiques, des formations universitaires les moins spécialisées, et souvent les plus prestigieuses ailleurs en Amérique du Nord, de type baccalauréat ès arts en sciences ou baccalauréats dits de «*liberal arts*». Or, on peut fort bien penser que la meilleure assise des programmes préuniversitaires serait celle d'études de formation générale «avancée», plutôt qu'une lointaine préspécialisation à dominante biologique, mathématique, physico-chimique, économique, ou autre. D'autant plus que ces deux premières années d'un parcours postsecondaire de cinq ans sont liées à trois années universitaires dont la tendance à la surspécialisation est déjà suffisamment forte[50].

Enfin, l'observation de la réalité montre que, pour un certain nombre d'*élèves plus doués*, dont les résultats scolaires antérieurs sont très bons, et dont la capacité de travail dépasse largement la moyenne, *les études collégiales ne présentent pas un défi à la hauteur de leurs capacités ou de leurs attentes*. Ces élèves en viennent à considérer leurs études préuniversitaires comme une étape de facilité, une relative perte de temps ; pour eux et pour elles, le collégial est la dernière étape d'un cheminement peu exigeant qui mène à l'université, là où commence le travail sérieux. Certains de ces élèves chercheront alors des défis plus grands en s'engageant dans le programme du baccalauréat international. D'autres décideront de se donner deux années de bon temps avec le risque de développer un laisser-aller qui les desservira une fois rendus à l'université.

49. Toutes les études tendent à montrer que c'est dans les universités francophones que les études de 1er cycle sont les plus spécialisées.

50. Voir *Le rapport du comité sur la formation fondamentale* de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval (30 août 1989) comme témoin de la résistance pratique rencontrée au fil des années dans la mise en œuvre des principes de correction d'une spécialisation exagérée. Voir aussi le rapport *Étude sectorielle en sciences sociales* publié en 1989 par le Conseil des universités et dans lequel les auteurs recommandent que, dans les programmes de baccalauréat en sciences sociales, les universités mettent plus d'accent sur la formation générale des étudiants.

DES ORIENTATIONS ET DES PISTES POUR L'ACTION

Pour le Conseil, la rénovation de l'enseignement préuniversitaire et son ajustement aux exigences d'aujourd'hui et de demain ne sauraient se réaliser par le seul jeu de retouches mineures à son organisation et à son fonctionnement. Des changements importants s'imposent et nécessitent la collaboration de tous les acteurs de l'enseignement collégial ainsi qu'une concertation nouvelle avec les responsables de tous les ordres d'enseignement.

Le *premier* changement réside dans une nouvelle approche de l'orientation des élèves et de la sélection des candidats aux programmes préuniversitaires, ainsi que dans l'assistance qui doit leur être prodiguée, au collège, en vue de confirmer ou de réviser assez tôt leur choix initial.

Les études préuniversitaires – ce vocable est assez clair et explicite – constituent la première étape – deux années – d'études longues qui comprennent ensuite trois années d'études à l'université pour toute personne qui veut obtenir un baccalauréat couronnant des études de premier cycle. À moins de les considérer comme une simple façon d'accroître son bagage culturel – ce qui est plutôt rare –, les études préuniversitaires ne prennent leur véritable sens que dans leur aboutissement : la poursuite des études à l'université.

Or, de toute évidence, de nombreux élèves, à leur sortie du secondaire, n'ont pas une vision aussi claire de leur orientation lorsqu'ils s'inscrivent dans un programme préuniversitaire : ils veulent poursuivre des études, ils veulent «aller au collège», ils veulent se préparer à exercer un emploi qui leur permettra une certaine qualité de vie, etc. Ils ignorent souvent eux-mêmes vers quoi ils doivent s'orienter et le chemin à prendre pour y arriver. On l'a dit antérieurement, ils sont alors nombreux à choisir les études préuniversitaires par défaut et sous l'influence de leur entourage.

Bien que de tels comportements s'inscrivent dans une certaine normalité des choses, ils n'en constituent pas moins l'illustration d'une situation qui, à plusieurs égards, présente des inconvénients sérieux pour les élèves eux-mêmes tout en contribuant à une certaine dévaluation des études préuniversitaires.

Pour maximiser les chances des élèves de s'inscrire dans des cheminements scolaires adaptés à leurs aptitudes, à leurs goûts et à leurs aspirations,

pour répondre de façon toujours plus adéquate aux besoins de la société[51], et pour rentabiliser davantage les efforts financiers que la société consent pour se donner un système éducatif de qualité, il importe de prendre un certain nombre de mesures visant à mieux assister les jeunes dans le choix de leur orientation.

C'est ainsi que le Conseil des collèges croit que, dans une perspective qui devrait se révéler rentable à moyen terme :

- des efforts et des ressources doivent être investis, au secondaire, dans diverses actions qui permettraient aux jeunes de mieux préciser leur orientation scolaire et professionnelle en accordant une attention particulière aux élèves dont l'orientation vers des études préuniversitaires ne relève pas d'un choix ferme ou éclairé ;
- les candidats aux études préuniversitaires dont le dossier scolaire, en particulier, laisse entrevoir qu'ils sont des « élèves à risque » ou encore dont les motivations pour de telles études sont douteuses, devraient être orientés vers une propédeutique ou des activités d'exploration[52] ;
- tout en maintenant les portes du collège ouvertes à tous les élèves ayant obtenu un DES, les collèges doivent se donner, en première année du collégial, les moyens d'assurer un suivi plus serré des élèves et même de les soumettre à des exercices ou à des tests dans le but de les éclairer et ainsi de les assister dans la confirmation ou la révision de leur choix initial pour des études préuniversitaires.

En raison des coûts importants engendrés par les taux élevés d'échecs et d'abandons, le Conseil croit qu'il faut investir dans ces nouvelles approches. Il estime qu'un tel investissement se situe dans une perspective de rentabilisation des ressources consacrées à l'éducation. En conséquence, le Conseil propose que le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science s'engagent dans l'expérimentation, dans quelques régions (commissions scolaires et collèges), d'un effort intégré d'assistance à l'orientation scolaire des jeunes qui s'inspirerait des orientations qui précèdent.

Et, si l'enseignement collégial devait se résigner à agir seul, il y a place pour des expériences sérieuses et approfondies en la matière. Bien délimitées, bien appuyées et bien encadrées, de telles expériences, dans quelques collèges, pourraient être fort éclairantes en vue de la détermination de politiques et de pistes d'action qui pourraient s'étendre ensuite à l'ensemble du réseau collégial.

51. Voir la première partie de ce rapport.

52. Cette perspective est développée plus à fond dans la quatrième priorité portant sur la réussite scolaire.

En clair, cela signifie que, pour renforcer et consolider les programmes préuniversitaires, il importe de les délester le plus possible de leur fonction supplétive, c'est-à-dire de celle d'être un lieu de «résidence» des élèves en quête de leur identité professionnelle. Tant et aussi longtemps que les collèges n'auront pas les moyens concrets d'orienter ailleurs que dans des programmes préuniversitaires les candidats mal préparés, insuffisamment motivés et indécis quant à leur orientation, ces programmes seront toujours considérés comme des fourre-tout, ce qui continuera d'avoir des effets néfastes pour les élèves, pour les enseignants et pour le système scolaire lui-même, incluant les universités dont la confiance envers les collèges risque d'être minée.

En effet, la situation qui prévaut actuellement a quelque chose d'intenable pour de nombreux élèves, en particulier pour ceux qui, motivés et bien préparés, ont opté en toute connaissance de cause pour un programme précis du secteur préuniversitaire. Ceux-ci s'attendent à recevoir une formation à la hauteur de leurs aspirations, à ne pas être ralentis dans leur progression par des camarades qui, par leurs attitudes et leur manque d'engagement dans leurs études, impriment aux cours un rythme ralenti. Et même ceux qui ne sont pas conscients d'un tel phénomène risquent d'en subir les conséquences. Par ailleurs, les élèves qui ne se situent pas dans une telle perspective – c'est-à-dire ceux qui ont choisi tel programme par défaut, en l'absence d'une véritable motivation pour de telles études ou d'une préparation suffisante –, se sentiront trahis, en ce sens qu'ils risquent de se voir emporter par un rythme qui ne correspond en rien à leurs dispositions. Dans un tel contexte, qui pourrait être satisfait ou profiter pleinement d'études préuniversitaires en sciences humaines, par exemple ?

Dans le cas des enseignants, plusieurs se sentent démunis et désarçonnés lorsqu'ils sont mis en présence d'une telle hétérogénéité d'élèves. En voulant s'adresser à un élève moyen, ils finissent par n'atteindre personne et par diluer inévitablement le contenu et les exigences de leur enseignement.

Enfin, recevant des jeunes qui ont quand même obtenu leur DEC, même s'ils n'ont pas eu à faire la démonstration de l'acquisition de connaissances, d'habiletés et de compétences jugées primordiales, les universités, et particulièrement les professeurs, en viennent, souvent à raison, à porter sur la formation offerte au collégial des jugements qui, de fil en aiguille, ne font qu'empirer la situation.

Le Conseil des collèges est d'avis que le moment est venu de briser ce cercle vicieux pour tous, en introduisant dans l'enseignement collégial des critères objectifs et mesurables d'accès aux programmes d'études préuniversitaires.

Qu'il en résulte, éventuellement, une baisse des inscriptions aux études préuniversitaires, ne constituerait pas un accroc à l'accessibilité à l'éducation si tous ont eu la chance de mieux préciser leur choix et de s'orienter vers des programmes professionnels du secondaire ou des programmes techniques du collégial mieux adaptés à leurs goûts, à leurs attentes et au cheminement scolaire qui leur convient le mieux.

Un accès aux études préuniversitaires, aussi libre et ouvert pour certains programmes ou profils, restreint et «élitiste» pour d'autres, constitue une sorte de détournement des finalités du système d'éducation. Laisser des élèves vivre une errance souvent improductive dans des études préuniversitaires qui ne leur conviennent pas ou dont ils n'ont pas décidé de profiter pleinement constitue aussi une démission dont ces élèves et la société paieront un jour ou l'autre le prix ; c'est enfin un usage abusif des fonds publics et un gaspillage du talent de plusieurs individus.

Le *deuxième* changement passe par l'acquisition d'une formation fondamentale, par le renforcement et l'élargissement de la composante de formation générale dans tous les programmes préuniversitaires, ainsi que par l'instauration d'une complémentarité accrue entre cette composante et l'amorce de spécialisation que constitue la concentration.

Dans la deuxième partie de ce rapport, le Conseil a présenté sa conception d'une formation collégiale de qualité ; il a insisté, entre autres choses, sur les perspectives dans lesquelles il situait l'acquisition d'une formation fondamentale. De même, sous la première priorité, le Conseil a exposé les raisons qui l'amenaient à proposer un renforcement et un élargissement de la formation générale, de même que les principaux moyens à mettre en œuvre pour y arriver. Il n'y a donc pas lieu de revenir longuement ici sur ces deux questions.

Le Conseil tient cependant à souligner que les neuf éléments qu'il a retenus pour former l'essentiel de la formation fondamentale[53] et les liens qu'il a établis entre ces éléments et les perspectives de renouveau de la formation générale[54] constituent des assises de première importance pour la rénovation de la formation préuniversitaire et à son ajustement aux exigences d'aujourd'hui et de demain.

À partir d'une telle base, plus large et plus solide, il importe, selon le Conseil, de franchir un pas de plus pour en arriver à une conception et à une révision des programmes préuniversitaires fondées sur une complémentarité accrue

53. Voir la liste de ces éléments aux pages 85 à 87.

54. Voir la première priorité, en particulier aux pages 139 à 148.

entre les deux composantes de ces programmes, soit la formation générale et la formation spécialisée (concentration).

Jusqu'à maintenant, la composante de formation générale – qu'on associe beaucoup aux cours obligatoires et un peu aux cours complémentaires – a souvent été présentée et perçue comme extérieure au programme. On la tenait à ce point pour acquise et, jusqu'à un certain point, comme «hors d'œuvre», qu'elle n'était pas prise en considération lors de la révision des programmes. À preuve, la récente révision du programme de Sciences humaines à laquelle n'ont aucunement été associés les représentants (comités pédagogiques provinciaux) des professeurs de philosophie et ceux des cours de langue et littérature. Peut-on accepter qu'une révision d'un programme laisse de côté une de ses composantes essentielles ? Peut-on continuer à concevoir et à construire un programme préuniversitaire sans l'envisager comme un tout intégré dans lequel les parties s'articulent harmonieusement et prennent appui les unes sur les autres pour se renforcer mutuellement ? Peut-on songer à implanter l'approche programme – puisque c'est bien de cela qu'il s'agit – et à susciter chez les élèves un sentiment d'appartenance à leur programme tout en laissant de côté un des éléments constitutifs ?

À l'heure où l'on songe à l'élaboration des programmes par compétences, il serait pour le moins inconséquent de répondre par l'affirmative aux questions qui précèdent ; le faire amènerait à la conclusion que la composante de formation générale ne concoure pas à l'acquisition de compétences, livrerait un contre-message aux élèves et en renforcerait plusieurs dans leur conviction que c'est dans la concentration que se situe leur «vrai» programme.

Sous la première priorité, le Conseil affirmait que les principaux éléments de cette composante de formation générale, quant aux objectifs et aux contenus, doivent être communs à tous les élèves et, par conséquent, insérés dans tous les programmes. Il ajoutait que certains pourront cependant être spécifiques à chaque programme ou famille de programmes[55]. Il s'agit d'une orientation qui devrait faciliter grandement la tâche de ceux qui, lors de la révision des programmes, recevront le mandat d'établir des liens de complémentarité entre les composantes de formation générale et de formation spécialisée (concentration).

Dès que des pas significatifs auront été faits en ce sens, non seulement pourra-t-on parler du programme comme d'un «ensemble intégré de cours conduisant à la réalisation d'objectifs généraux et particuliers de formation»[56] mais aussi de prendre un certain nombre d'actions qui en témoignent

55. Voir la première priorité, page 151.

56. *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, art. 1.

comme l'introduction d'activités et d'examens synthèse de programme destinés à favoriser l'intégration des apprentissages et à témoigner de façon plus intégrée des acquis et des compétences.

Le *troisième* changement consiste à assurer une densité, une consistance et une cohérence interne beaucoup plus forte à tous les programmes de l'enseignement préuniversitaire et à les rendre équivalents en termes d'exigences et de charge de travail imposée aux élèves.

De toute évidence, il importe de prendre différents moyens pour faire disparaître la perception de beaucoup d'élèves, dont plusieurs sont talentueux et motivés, selon laquelle, hors du programme de Sciences de la nature, les études préuniversitaires ne sont pas exigeantes et que c'est à l'université que cela commence à être sérieux. Un pas dans la bonne direction a été accompli lors de la récente révision du programme de Sciences humaines, mais cela ne saurait suffire.

De l'avis du Conseil, plusieurs voies peuvent être empruntées pour donner plus de consistance et de densité aux programmes préuniversitaires. En voici deux exemples :

- Rectifier l'équilibre entre les cours et le travail personnel exigé de l'élève : il faut songer à enseigner moins et à faire travailler plus. Il importe, dès le premier semestre au collège, de doser très soigneusement travaux courts et travaux longs, en investissant dans le conseil méthodologique[57] et dans la préparation des élèves au travail intellectuel.
- Établir une continuité évidente et planifiée entre les cours d'une même discipline de la concentration en introduisant une nécessaire cohérence séquentielle menant, dans les matières majeures de la concentration, à une évaluation synthèse analogue à celle que pratique le baccalauréat international. Une telle façon de faire aiderait à déplacer l'accent qui porte trop souvent sur le détail et la mémorisation vers un souci des principes centraux et de la compréhension.

Encore ici, il importe de livrer un message clair aux élèves avant leur inscription dans les programmes préuniversitaires et, une fois qu'ils sont engagés dans de tels programmes, il faut que, par des exigences évidentes et « non négociables », on les amène à produire, en dehors de leurs cours, des travaux qui les initieront concrètement et de façon soutenue à leur métier de travailleuses et de travailleurs intellectuels. C'est à ce prix qu'on se prépare à des études longues, et à la réussite de telles études.

57. Voir Philippe Meirieu, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Éditions ESF, 1989.

Le *quatrième* changement invite à une souplesse accrue des programmes préuniversitaires et à la mise en œuvre de nouveaux profils, y compris pour les élèves les plus forts désireux d'approfondir certains champs du savoir avant de s'engager dans des études universitaires très spécialisées.

On l'a dit antérieurement, le Québec se distingue, dans l'organisation de son système scolaire, en particulier par le fait que le collégial constitue un passage obligé vers des études universitaires. Or, les élèves qui s'orientent vers des études préuniversitaires ont un choix réduit à quatre programmes. Et quand on considère que deux de ces programmes (Arts et Lettres) sont peu fréquentés, il ne reste en fait que deux grands programmes au choix de 90 % des élèves : Sciences de la nature et Sciences humaines.

C'est donc dire que, dès le milieu de leur 5e secondaire, les élèves sont en fait appelés, si leurs aptitudes et leur cheminement au secondaire leur laissent un tel choix, à «se brancher» soit sur les sciences de la nature, soit sur les sciences humaines. Ceux dont les résultats scolaires ne sont pas assez reluisants ou qui n'ont pas suivi certains cours de mathématiques et de sciences au secondaire se voient donc confinés au programme de Sciences humaines.

Une telle situation présente plusieurs inconvénients dont le plus important est sans doute de créer l'impression (et plusieurs facteurs y concourent) que les élèves les plus doués ou les mieux préparés «doivent» s'orienter vers les sciences de la nature et que les autres sont «relégués» aux sciences humaines.

Le Conseil des collèges est d'avis que, pour respecter davantage la diversité des goûts, des aptitudes et des caractéristiques des élèves de même que pour contribuer à une augmentation de leur motivation à l'égard de leurs études collégiales, il faut introduire plus de souplesse dans les programmes préuniversitaires. Certains proposent que les collèges offrent des programmes nouveaux, par exemple : «sciences et technologies», «sciences et humanités», «sciences humaines et langues»[58], et même un programme de type «*liberal arts*»[59] ou encore «arts et sciences». D'autres souhaitent qu'on sorte le sous-programme de Sciences de l'administration du giron du programme de Sciences humaines pour en faire, à l'aide de quelques aménagements, un programme spécifique.

58. Louise Corriveau, *Les cégeps. Question d'avenir*, 1991, p. 125.

59. Qu'on se rappelle les plaidoyers de Jacques Dufresne dans le journal *La Presse* à cet effet.

Le Conseil estime que des études plus poussées devraient être menées sur de telles hypothèses. Entre temps, il croit toutefois qu'il y a lieu d'exploiter plus à fond les possibilités qu'offrent les actuels programmes – ce que font déjà en partie plusieurs collèges – pour offrir, dans les différents programmes préuniversitaires, des profils et des sous-profils différenciés. Les dispositions du *Règlement sur le régime pédagogique au collégial* se prêtent partiellement à de telles initiatives.

Le programme de Sciences de la nature, par exemple, pourrait offrir cinq profils différents :

- un *premier* qui inclurait des cours permettant d'acquérir des connaissances et des habiletés conformes aux conditions d'admission de toutes les facultés universitaires, c'est-à-dire un profil qu'on pourrait qualifier de maximal ;
- un *deuxième* qui prendrait en compte les exigences d'admission dans les facultés de sciences pures (mathématiques, physique, etc.) ;
- un *troisième* qui préparerait les élèves qui se dirigent vers les sciences appliquées (le génie, l'informatique, etc.) ;
- un *quatrième* qui répondrait aux exigences de l'admission dans les facultés des sciences de la santé (médecine, pharmacie, etc.) ;
- un *cinquième* qui serait plus polyvalent, en ce sens qu'il comprendrait une «majeure» en sciences de la nature et une «mineure» dans un secteur apparenté (par exemple, en technologie ou en environnement).

Une telle disponibilité de profils comporterait plusieurs avantages dont ceux d'inscrire dans un cheminement plus intégré les élèves dont le choix d'orientation est clair et précis, et de laisser une place pour des études en sciences de la nature à des élèves qui, tout en étant intéressés aux sciences, ne veulent pas s'engager dans l'actuelle voie unique.

Cette diversité de cheminements pourrait aussi permettre aux élèves du collégial de changer de programme sans effectuer de détours coûteux ; elle pourrait également amener certaines facultés, voire des universités entières, à préparer des cheminements particuliers à l'intention des diplômés au collégial dont la réussite dans un profil offre des garanties qu'ils sont capables, moyennant des efforts particuliers, de rattraper à l'université un ou deux cours qu'ils n'ont pas suivis au collégial.

Il pourrait même arriver – ce qui serait hautement souhaitable – que de telles façons de faire convainquent les universités de modifier leur attitude à l'égard de[illegible] préalables, d'une part, pour les limiter «à ceux qui, après une étude en profondeur, se révéleront pédagogiquement justifiés» et, d'autre part, pour

qu'ils «soient définis en termes d'objectifs et d'éléments de formation plutôt que sous forme de cours nommément exigés»[60].

C'est d'ailleurs dans ce sens que s'est aussi prononcé le Conseil des universités qui, dans un avis sur le secteur des sciences sociales :

> recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science d'entreprendre, de concert avec les universités et les collèges, *la révision du régime des préalables* qui, appliqué systématiquement dans le secteur des sciences de la nature, a des effets négatifs sur le contexte universitaire de certaines sciences sociales et ne favorise ni la spécificité ni la cohérence des objectifs de chaque ordre d'enseignement.[61]

* * *

EN RÉSUMÉ

Compte tenu de la situation et de la problématique actuelles de la formation préuniversitaire, le Conseil croit que sa rénovation et son ajustement aux exigences d'aujourd'hui et de demain appellent un certain nombre de changements importants.

- **Le *premier* changement réside dans une nouvelle approche de l'orientation des élèves et de la sélection des candidats aux programmes préuniversitaires, ainsi que dans l'assistance qui doit leur être prodiguée, au collège, en vue de confirmer ou de réviser assez tôt leur choix initial.**
- **Le *deuxième* changement réside dans l'acquisition d'une formation fondamentale, dans le renforcement et l'élargissement de la composante de formation générale dans tous les programmes préuniversitaires, ainsi que dans l'instauration d'une complémentarité accrue entre cette composante et l'amorce de spécialisation que constitue la concentration.**
- **Le *troisième* changement consiste à assurer une densité, une consistance et une cohérence interne beaucoup plus forte à tous les programmes de l'enseignement préuniversitaire et à les rendre équivalents en termes d'exigences et de charge de travail imposée aux élèves.**

60. Conseil des collèges, *Le programme révisé de Sciences humaines*, (avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science), 1990, p. 14.

61. Conseil des universités, *Le secteur des sciences sociales : voies de développement et cibles d'action*, (avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science), mars 1990, p. 22.

- Le *quatrième* changement fait appel à une souplesse accrue des programmes préuniversitaires et à la mise en œuvre de nouveaux profils, y compris pour les élèves les plus forts désireux d'approfondir certains champs du savoir avant de s'engager dans des études universitaires très spécialisées.

Troisième priorité

Améliorer la formation technique, accroître le recrutement et assouplir la structure des programmes

Depuis plusieurs années, les questions portant sur la formation professionnelle ou technique ont pratiquement envahi toutes les tribunes, non seulement dans le monde de l'éducation mais aussi dans le milieu des entreprises et des affaires, dans le monde patronal et dans le monde syndical. Ces questions ont aussi fait l'objet de nombreuses tractations entre divers ministères du gouvernement du Québec, d'une part, et entre ce dernier et le gouvernement du Canada, d'autre part.

Cette effervescence tient en particulier au fait que parler de formation professionnelle, c'est essentiellement s'intéresser à la main-d'œuvre, c'est-à-dire à la formation des travailleurs et à leurs qualifications de même qu'aux besoins des entreprises et aux pénuries de personnel dans certains secteurs, au chômage et, bien sûr, au développement économique et technologique.

En raison même des problèmes qui se posent en matière de développement économique et des problèmes sociaux qu'engendrent les taux élevés de chômage, l'attention pour la formation professionnelle a surtout été centrée sur les personnes qui étaient déjà sur le marché du travail et sur celles qui en étaient exclues pour divers motifs. C'est ainsi qu'ont pris le haut du pavé les questions se rapportant au perfectionnement et au recyclage de la main-d'œuvre et que sont nés des programmes et des initiatives diverses pour favoriser le maintien en emploi des « adultes »[67] ou leur préparation à accéder au marché du travail.

Bien qu'elle n'ait pas été laissée pour compte, la formation professionnelle initiale des « jeunes » a en quelque sorte été reléguée au second plan. Et, en formation initiale, c'est à l'enseignement secondaire que les efforts les plus significatifs ont été consentis en vue de mettre en œuvre la réforme amorcée au milieu des années 1980. C'est donc dire que l'enseignement technique dispensé au collégial est d'une certaine façon, passé au troisième plan.

67. Ces questions sont abordées dans le chapitre suivant.

Et pourtant, la formation technique constitue un atout de toute première importance pour le développement économique, scientifique, technologique et social du Québec dont les perspectives et la dynamique ont été évoquées dans la première partie de ce rapport. Et pour que cette formation soit encore mieux ajustée aux besoins et aux attentes, il importe d'en clarifier et d'en expliciter les caractéristiques et les qualités, d'en accroître le recrutement en mettant l'accent sur les domaines et les secteurs d'avenir ou en pénurie de main d'œuvre, et de diversifier les cheminements de formation pour mieux répondre aux besoins et aux attentes des élèves d'aujourd'hui et de demain.

LES QUALITÉS D'UNE FORMATION TECHNIQUE RENOUVELÉE

Quels sont les traits de qualité essentiels de la formation technique à développer pour la prochaine décennie ? Autrement dit, quels traits faut-il accentuer pour bien prendre en compte les virages qui s'opèrent dans l'activité technique et professionnelle elle-même ?

Au cours de la consultation réalisée par le Conseil, les participants ont souligné de multiples qualités du secteur technique : un encadrement et un suivi des élèves plus en évidence que dans les études préuniversitaires ; l'adoption plus naturelle et plus fréquente de l'esprit et des pratiques associés à l'approche programme ; le bénéfice de la rétroaction provenant soit des employeurs, soit des ex-élèves interrogés lors des enquêtes de relance, soit d'organismes externes d'évaluation ou d'accréditation dans certains domaines professionnels. Malgré tout, plusieurs interlocuteurs consultés ont exprimé fréquemment l'importance de reclarifier l'orientation même et la raison d'être des études techniques, de dégager les caractéristiques et les qualités d'une formation technique mieux adaptée aux exigences de la situation actuelle et de l'évolution prévisible.

La qualité actuelle de la formation technique paraît insuffisante pour répondre aux nombreux défis posés par le développement économique, scientifique et technologique, social et culturel du Québec, défis et enjeux qui convergent vers une exigence primordiale : l'amélioration de la compétence de la main-d'œuvre. La recherche d'une qualité optimale de la formation technique devient indispensable : pour l'amélioration de la productivité et de la compétitivité des entreprises ; pour la production de biens manufacturés et de services à haute valeur ajoutée ; pour la modernisation accélérée de la structure industrielle ; pour la production, l'adaptation et l'utilisation rapides des technologies ; pour les transformations nécessaires de l'organisation du travail ; pour l'amélioration des services publics et sociaux ; pour le développement des multiples facettes de l'expression de la culture, de sa diffusion

et de son accessibilité ; ... et, bien sûr, pour l'épanouissement des individus, des techniciens et des techniciennes qui seront étroitement associés à ces développements.

Le Conseil a souligné précédemment[63] les qualités essentielles qui doivent caractériser la formation collégiale, soit : une formation pertinente, une formation large, une formation exigeante, une formation fondamentale, une formation socialement reconnue[64]. Ces caractéristiques nous amènent directement sur le terrain des qualités de la formation technique la plus valable, la plus actualisée, la mieux ajustée aux exigences croissantes de l'environnement.

C'est l'évolution même du rôle, des responsabilités et des compétences des techniciennes et des techniciens qui justifie le plus directement l'importance accordée à ces qualités de la formation ; il faut donc que celles-ci se traduisent dans les programmes d'études de même que dans les pratiques organisationnelles et pédagogiques. En les explicitant brièvement ici, il faut garder à l'esprit que la qualité de la formation technique offerte au collégial ne se définit pas en vase clos. Pour que le défi de la formation technique soit socialement assumé, pour que la formation technique soit valorisée socialement, celle-ci doit avoir des antennes à l'écoute non seulement des attentes économiques, mais également des développements et des percées culturelles, des conjonctures et des priorités sociales. C'est à ce prix que les programmes techniques conduisant au DEC répondront aux appels et aux exigences de la prochaine décennie.

Une formation pertinente, constamment actualisée

L'exigence d'une formation *pertinente* renvoie directement au contenu technique de l'enseignement. Dans un contexte d'évolution technologique rapide et profonde, la pertinence de la formation appelle une fonction permanente de mise à jour des contenus techniques enseignés et appris. Dans les propos exprimés au cours de la consultation menée par le Conseil des collèges, cet impératif d'actualisation s'est surtout exprimé dans des positions portant sur la conception et la révision des programmes.

Certes, il existe dans l'enseignement collégial un processus d'élaboration et de révision des programmes qui a pour objectif de procéder au rajeunissement périodique des contenus de la formation technique. Or, la révision des programmes est peu fréquente, souvent très lente et parfois très ardue. Dans

63. Voir la deuxième partie de ce rapport.

64. Cette dernière qualité sera plus amplement analysée plus loin dans le chapitre consacré à l'évaluation.

plusieurs domaines, les connaissances évoluent trop vite pour que la révision d'un programme – qui se fait une fois par décennie ou plus rarement encore – puisse constituer la contribution principale à une pertinence durable des enseignements. Bien que la mise en œuvre, par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, d'une nouvelle approche méthodologique pour cerner les compétences à développer dans un champ donné de formation amène des éléments neufs et prometteurs dans le paysage des programmes cadres, cela ne saurait suffire ; l'assurance d'une pertinence croissante et incontestable des enseignements techniques doit aussi passer par la dynamique propre des collèges, en faisant appel à des moyens locaux privilégiés comme : le travail sur des cours particuliers au sein d'un département ; l'usage optimal de la portion des cours laissés au choix des établissements ; le recours à des stages en milieu de travail pour les élèves ; la vérification des formations techniques initiales par le canal de la participation des enseignants à des activités en formation sur mesure, à des activités de perfectionnement en industrie et en d'autres milieux de travail, etc.

De plus, il faut faire en sorte que l'action et les réalisations des collèges en faveur de la pertinence des enseignements soient réinvesties systématiquement dans les opérations de révision des programmes d'État ; il faut tirer parti des évaluations continues des programmes tels qu'ils sont appliqués dans les collèges. En somme, pour assurer la pertinence constante de la formation technique, il faut conjuguer une large gamme de moyens et articuler avec une meilleure efficacité les rôles respectifs du Ministère et des collèges[65].

Pour garantir la pertinence du contenu technique de la formation, il faut éviter de se placer à la remorque des modes et des gadgets, de succomber aux tentations d'une formation trop pointue qui perdrait rapidement sa valeur. Cela exige de trier et de sélectionner plutôt que d'ajouter indéfiniment à des programmes déjà lourds. Cela oblige aussi à distinguer ce qui relève de la formation initiale – dans une perspective de longue durée des compétences acquises, de polyvalence et d'adaptabilité – de ce qui relève d'une initiation pratique en milieu de travail. De plus en plus, d'ailleurs, certains aspects de la formation pratique passent et doivent passer par le canal de stages en milieu de travail faisant partie intégrante de la formation initiale.

Pour favoriser la pertinence constante de la formation et une bonne liaison entre le savoir plus théorique et sa mise en œuvre pratique, le Conseil des collèges considère qu'il faut en venir à insérer dans toute formation collégiale technique une composante de stage en milieu de travail. Déjà, les projets de fin d'études, présents dans un grand nombre de programmes techniques, se

65. Comme on le verra plus loin, à propos du recrutement, la participation du réseau collégial à l'analyse des besoins et à la planification intégrée du développement de la main-d'œuvre joue également un rôle important dans l'élaboration de contenus de programmes pertinents pour le développement de la formation technique.

situent dans la perspective d'une application concrète. Cependant, on gagne incontestablement à vivre une telle démarche dans l'environnement d'un milieu de travail. De plus, la tendance émergente à faire alterner des stages plus substantiels avec des semestres de cours, suivant la perspective dite de programmes coopératifs, paraît très prometteuse. L'existence de subventions pour l'alternance travail-études au ministère fédéral de l'Emploi et de l'Immigration a encouragé des initiatives de plus en plus répandues. Ces subventions touchaient, en 1990-1991, deux certificats d'enseignement collégial (fabrication mécanique et techniques de bureau) et trois diplômes d'études collégiales (administration, éducation spécialisée et informatique). Quatre autres programmes de DEC et un programme de certificat se sont ajoutés l'année suivante dans de nouveaux domaines comme la chimie analytique, la mécanique du bâtiment et l'électrotechnique. Pour l'année 1992-1993, 18 collèges proposent de se diriger vers l'alternance travail-études dans le cadre du même programme de subventions pour l'un ou l'autre de 24 programmes de DEC professionnels. Ceci signifie, sans doute, que la conviction de l'intérêt et de l'importance des stages s'affirme de plus en plus.

Il n'échappe à personne que la présence et l'ampleur des stages sont très inégales d'un programme à l'autre. Les stages sont substantiels dans le domaine de la santé et largement répandus dans des domaines correspondant en bonne partie à des services publics : services sociaux, éducation, etc. Ils sont moins répandus dans le secteur de l'administration, et encore très peu courants dans le domaine industriel.

Pourtant, la mise en place de stages en milieu de travail serait particulièrement envisageable pour des programmes sectoriels bien définis, fréquemment confiés à un seul collège. En effet, il est alors relativement facile d'orchestrer la collaboration entre un collège et les entreprises dans des domaines comme les mines, la métallurgie, l'agro-alimentaire, la papeterie, le textile, l'imprimerie, l'aéronautique.

De façon générale et pour l'ensemble des programmes, un nombre grandissant d'entreprises réalisent que leur ouverture à l'accueil de stagiaires en formation leur assure une compétence plus élevée du futur technicien qu'elles embaucheront vraisemblablement, une meilleure adéquation de cette compétence à leurs besoins et une intégration plus rapide et plus efficace dans les fonctions de travail.

Cet intérêt se manifeste également chez un nombre accru de regroupements et d'associations du milieu qui peuvent servir de relais, d'interlocuteurs, voire d'organisateurs de tels stages. Les actions entreprises dans le cadre du Forum pour l'emploi et la concertation en cours entre la Centrale de l'enseignement du Québec, le Conseil du patronat et l'Association des

manufacturiers canadiens pour la mise au point d'ententes types en matière de stages sont tout à fait significatives d'une attitude de plus en plus ouverte à la pratique des stages[66]. La participation de syndicats spécialisés, d'associations professionnelles et d'entreprises, dans les milieux locaux et régionaux, forme un maillon important du partenariat collège-milieu de travail pour le développement de formules de stages en entreprise.

Les stages de plus grande envergure, qui s'ajoutent aux sessions d'études comme période de travail supervisé, productif et rémunéré dans le cadre de programmes coopératifs, méritent tout à fait l'effort que requiert leur mise en place. De tels stages concrétisent le partenariat entre collèges et milieux de travail qui doit guider et dynamiser la formation technique. Les programmes coopératifs favorisent la pertinence constante de la formation offerte.

En résumé, **le Conseil des collèges considère que des progrès substantiels sur le terrain de la pertinence des formations techniques sont nécessaires et possibles, particulièrement dans le cas de la révision des programmes cadres, de leur appropriation et de leur raffinement dans les collèges qui les offrent. Il faut également généraliser les stages en milieu de travail, toujours en ne confondant pas l'actualisation des enseignements avec un éparpillement dans tout ce qu'il y a de neuf dans les techniques.**

Une formation large

Une formation collégiale qui prend bien en compte l'horizon économique, social et culturel qui se dessine doit être une formation large.

Dans le domaine de la formation technique, cela invite en particulier à mettre un accent plus net sur l'acquisition d'une culture technologique, d'une connaissance du milieu du travail et d'une éthique sociale comportant des compétences, des habiletés et des attitudes assurant un exercice optimal du rôle du technicien dans son milieu de travail et favorisant son intégration sociale dynamique[67].

Nécessaire pour resituer sa compétence particulière et l'exercice de sa tâche sur un horizon plus large, la culture technologique comporte notamment un ensemble de connaissances, de pratiques et d'attitudes lui permettant de comprendre la logique et les principales expressions de l'évolution scienti-

66. La Corporation des technologues des sciences appliquées du Québec, pour sa part, intervient systématiquement auprès de ses membres à acquérir la compétence de «maître de stage».

67. Les éléments composant la culture technologique sont développés par Hélène Pinard, dans *Conditions des cités techniques et formation*, à paraître en 1992.

fique et technologique dans sa globalité et par rapport au champ professionnel de sa spécialité et d'en saisir les répercussions sur la société[68].

Appliquée à son milieu de travail, cette culture comprend des connaissances de base sur le secteur économique et le champ professionnel plus large dans lequel s'inscrit sa spécialité, notamment les divers éléments qui les composent, leur évolution, les divers procédés de fabrication, les principes et processus de gestion, les différents types de fonctions de travail, l'organisation du travail qu'ils supposent, etc.[69]. Les mutations en cours au sein de l'organisation du travail dans les entreprises et dans les services rendent particulièrement nécessaire la connaissance des principes et des règles de fonctionnement des entreprises, en particulier les nouveaux modèles de gestion participative et d'organisation du travail tels que des approches de qualité totale favorisant une participation accrue des travailleurs au développement de leur entreprise.

Cette culture technologique et cette connaissance du milieu du travail débouchent sur l'acquisition de savoirs, d'habiletés et d'attitudes (par exemple, la capacité de travailler en équipe et d'entretenir des relations interpersonnelles, l'adaptation aux changements, le sens de l'initiative) ainsi que sur une éthique ouverte au développement du sens des responsabilités non seulement dans l'accomplissement de la tâche mais également dans son engagement professionnel et dans la conscience des répercussions du travail sur le développement de la société.

Cette formation large touche ainsi à des dimensions de la formation de la personne et du citoyen qui favorisent en quelque sorte la socialisation du technicien à travers sa spécialité professionnelle et qui débouchent sur une intégration sociale dynamique qui le rend capable d'être un acteur social non seulement compétent, mais également responsable, apte à assumer lucidement son destin personnel et sa part du destin collectif[70].

68. Cette perspective présente plusieurs affinités avec celle qui est développée dans d'autres systèmes d'éducation occidentaux sous le nom de «science, technologie et société».

69. La Centrale des syndicats démocratiques (CSD) insiste particulièrement sur ces dimensions de connaissance du milieu du travail dans son mémoire (décembre 1990) au Conseil des collèges sur les priorités de développement de l'enseignement collégial.

70. Le document cité d'Hélène Pinard, approfondit cette dimension d'intégration sociale. L'avis du Conseil supérieur de l'éducation *En formation professionnelle : l'heure d'un développement intégré*, (1992), insiste également sur cette dimension de l'intégration sociale dynamique dans la formation du technicien.

Enfin, cette formation large pourra comprendre d'autres éléments en fonction des diverses spécialités et des besoins relatifs aux milieux socio-économiques et culturels où le futur technicien exercera sa profession. Ces éléments renvoient à une insistance particulière à développer dans la formation générale. On pourra insister, par exemple, sur l'apprentissage d'une deuxième et même d'une troisième langue, sur la formation interculturelle et sur une initiation à l'entrepreneurship.

La volonté de mettre en œuvre une formation large, ouverte sur des champs connexes et sensible aux implications sociales d'une pratique technologique inspire à la fois la perspective des divers enseignements techniques et la thématique d'ensemble d'une formation. Le souci d'une formation large doit donc guider les révisions de programmes, les planifications de cours particuliers, et inspirer pour ainsi dire un esprit commun et convergent dans l'ensemble de la démarche d'apprentissage.

Pour le Conseil, un souci de formation large et ouverte doit, à l'évidence, conduire à une perspective d'enseignement et de programme plus intégrée. La progression vers une *formation large* dans les études techniques appelle une alliance étroite de vues et de pratiques pédagogiques entre les professeurs qui dispensent les cours de la spécialisation et ceux qui sont chargés des cours de la composante de formation générale de chaque programme.

Une formation exigeante

Quelle figure prend cette qualité de toute formation collégiale lorsqu'on la projette particulièrement dans le domaine de la formation technique ?

Le Conseil des collèges a déjà souligné, dans le chapitre portant sur la composante de formation générale des études[1], l'importance de redonner du corps, de la substance et de la crédibilité à celle-ci, et diverses façons d'y arriver. Pour la formation technique, la réalisation de cet objectif constituera un pas en avant majeur pour restaurer une homogénéité dans le niveau d'exigences qui, jusqu'ici, est trop souvent le lot de la seule portion de spécialisation des programmes techniques.

Un second aspect d'une formation exigeante, plus particulier aux études techniques, repose en bonne partie sur la qualité de la liaison entre les connaissances scientifiques et les savoir faire pratiques. La hausse de la qualification du technicien implique non seulement une connaissance approfondie des savoirs scientifiques englobant sa spécialité, mais également une capacité optimale à les transposer et à les adapter aux compétences

1) Voir la première priorité.

techniques et aux habiletés opérationnelles. L'appropriation et l'approfondissement des principes fondateurs des pratiques supposent une intégration constante et fonctionnelle des éléments techniques et des savoirs scientifiques, de la pratique et de la théorie. Cette intégration touche la conception et l'organisation des programmes et les pratiques pédagogiques.

Déjà appliquée dans certains programmes, par exemple en soins infirmiers, une organisation souple et flexible permet d'établir une séquence fonctionnelle qui favorise un aller-retour entre les apprentissages conceptuels et théoriques et ceux qui sont expérimentaux et concrets. De même, l'accent mis sur des «fils conducteurs» à travers toute la formation spécialisée dans d'autres programmes, et la proposition d'une perspective synthétique au départ – sous le nom d'approche systémique, par exemple, dans les programmes révisés de la famille du génie électrique – créent des rapports plus étroits et plus intégrés entre la théorie et la pratique.

L'intégration harmonieuse des éléments théoriques et pratiques suppose également la mise en œuvre de pratiques pédagogiques actives favorisant des démarches d'apprentissage qui conduisent non seulement de l'abstrait vers le concret, mais également de l'observation et de l'expérimentation vers la conceptualisation et l'abstraction et qui utilisent autant les processus d'induction que de déduction. Une pédagogie et une didactique plus actives fondées, par exemple, sur une perspective dite constructiviste et sur une approche par résolution de problèmes, paraissent fécondes pour favoriser les efforts intellectuels de construction et de structuration requis par l'apprentissage scientifique et par le développement de la compétence technique qui s'y rapporte[72]. Ces pratiques présentent des analogies avec des situations et des démarches auxquelles sera confronté le technicien dans l'exercice de ses fonctions de travail : explorer, investiguer et comprendre un problème, élaborer un plan et des stratégies pour le résoudre et en vérifier les résultats.

Pour que la formation technique demeure exigeante et approfondie, sans que la sophistication croissante des technologies ne la surcharge démesurément et sans qu'elle s'éparpille dans la familiarisation avec de nombreuses applications dont l'élève comprendrait difficilement le principe, **le Conseil souligne la nécessité de consentir un effort en vue d'une**

72. Fortement attentive à l'aspect constructif et structurant de toute démarche de connaissance, l'approche dite constructiviste amène l'enseignant à créer un environnement favorisant l'exploration et le développement par l'élève de son propre apprentissage. En permettant d'insister autant sur le processus d'investigation que sur le contenu, l'approche par résolution de problèmes développe notamment la capacité de transposer et d'adapter les connaissances à de nouvelles situations. Cette perspective est particulièrement développée par l'Association mathématique du Québec dans *Potentiel humain et mathématiques : une essentielle conjugaison aux temps futurs*, mémoire présenté au Conseil des collèges, janvier 1991.

meilleure intégration des connaissances scientifiques de base et des compétences et habiletés pratiques.

Une formation fondamentale

Les consultations menées par le Conseil des collèges ont confirmé un revirement important dans la nature et les exigences de qualification exprimées par les divers milieux de travail des industries et des services. En effet, au début des années 1980, il était à la mode de déplorer que les diplômés de cegep avaient malheureusement travaillé avec l'avant-dernière génération de machines, qu'ils ne réussissaient pas à assurer une productivité optimale dès le tout début de leur emploi. Or, il ressort maintenant qu'on n'insiste plus pour confier au collège le rôle de procurer aux élèves une initiation fine à tel champ particulier d'exercice d'une compétence technique. L'hôpital initie ses recrues aux divers champs spécialisés de soins, l'industrie papetière ou automobile fait de même à l'égard des diplômés de techniques de systèmes ordinés ou de mécanique. La demande dominante des milieux de travail porte de plus en plus fermement et unanimement sur une formation qui permet le développement poussé des habiletés dites génériques, plutôt que des compétences très spécialisées.

Le Conseil des collèges a récemment eu l'occasion de rappeler comment la structure même des études techniques du collégial, en ce qu'elle associe formation générale et spécialisation, rencontre un courant de revalorisation des habiletés génériques en formation professionnelle, courant qui émerge fortement dans les pays industrialisés d'Occident [13].

Sur le plan des emplois, les fonctions de travail changent. Il y a de moins en moins d'exécutants conformés dans des opérations ultrasimples ; le travail mobilise plus l'intelligence que la force des bras. Le rôle et les responsabilités du technicien se caractérisent par un accroissement des fonctions de travail plus scientifiques et intellectuelles, plus polyvalentes et intégrées, une maîtrise de savoir faire plus analytiques, un degré d'autonomie et d'initiative plus grand, un esprit de créativité plus poussé [14].

Après avoir cru que la richesse était affaire de terres possédées, avant la révolution industrielle, puis ensuite de matières premières et de ressources naturelles, on en revient à un vieil adage : « il n'est de richesse que d'hommes », c'est-à-dire d'êtres humains de l'un et l'autre sexes ! Et une conviction

13. Conseil des collèges, Harmoniser les formations professionnelles au secondaire et au collégial : un atout pour leur développement, 1991, p. 31-33.

14. Pour un éclairage plus approfondi sur le rôle du technicien et sur les exigences de formation qui en découlent, voir Hélène Fréchet, Mutations des rôles techniques et formation.

se généralise : la formation technique sera d'autant plus de qualité qu'elle accordera toute l'attention possible au développement délibéré et méthodique des compétences et des habiletés génériques en même temps et au même titre que des habiletés spécialisées.

Les compétences et les habiletés que le Conseil des collèges propose de retenir comme des éléments incontournables d'une visée de formation fondamentale[15] sont donc tout à fait à privilégier dans toute formation technique initiale : maîtrise de la langue en tant qu'outil de communication et de pensée ; capacités intellectuelles d'analyse, de pensée logique, de raisonnement, de synthèse, de résolution de problèmes, de critique rationnelle, de jugement ; méthodes de travail intellectuel et disposition à apprendre constamment par soi-même.

L'acquisition de ces capacités et habiletés intellectuelles génériques paraît nécessaire non seulement pour l'exercice des tâches complexes et analytiques de la spécialité mais également pour assurer un transfert vers l'exercice de tâches générales relatives à l'ensemble du champ professionnel (la polyvalence) et pour permettre une ouverture sur des apprentissages ultérieurs. Cette ouverture inscrit la formation initiale du technicien dans une perspective d'éducation permanente devenue indispensable pour assurer son autonomie et sa progression dans sa carrière en lui permettant une capacité d'adaptation à l'évolution rapide des savoirs scientifiques et technologiques et aux transformations de l'organisation du travail au sein des entreprises et des services.

En résumé, le Conseil des collèges juge prioritaire, en matière de développement de l'enseignement collégial, qu'un effort majeur de renouvellement de la qualité de la formation technique soit entrepris. C'est par là que passe la hausse générale des compétences requises par l'évolution du marché du travail. Cette priorité d'une qualité renouvelée se concrétisera particulièrement autour des axes signifiés par une formation pleinement pertinente, une formation large, une formation exigeante et approfondie, enfin, une formation fondamentale.

ACCROÎTRE LE RECRUTEMENT DANS LES SECTEURS PRIORITAIRES

La diminution de l'effectif de l'enseignement technique au cours des dernières années, en particulier dans certains programmes, les pénuries actuelles et prévues de techniciens dans différents domaines et, surtout, les

15. Voir le deuxième chapitre de la deuxième partie de ce rapport.

besoins prévisibles d'un plus grand nombre de techniciens et de techniciennes en raison de la hausse généralisée des compétences, nécessitent des efforts pour accroître le recrutement en formation technique, en particulier dans les programmes où émergent des besoins accrus de techniciens qualifiés. Ces efforts exigeront la mise en œuvre d'actions concertées touchant l'ensemble des partenaires des milieux de l'éducation et du travail et des mesures internes au réseau collégial.

La diminution de l'effectif de la formation technique[76]

En 1989-1990, on dénombrait 69 184 élèves au secteur technique, soit une diminution de 9 062 élèves depuis 1985-1986[77] ; de 1984 à 1989, le secteur préuniversitaire a augmenté son effectif de près de 2 000 élèves pendant que le secteur technique enregistrait une diminution de près de 13 000 élèves. De 1980 à 1989, le pourcentage d'élèves inscrits au technique a diminué constamment, passant de 51 % à 44 %. De plus, la proportion des élèves qui choisissent le secteur technique à l'entrée au collégial est bien inférieure ; par exemple, seulement 35 % de la cohorte des élèves entrés au collégial en 1986 se sont inscrits dans les programmes de la formation technique[78]. Enfin, cette diminution est fort inégale et elle a touché assez substantiellement plusieurs programmes.

Parmi les programmes offerts dans un grand nombre de collèges, la diminution des inscriptions a été particulièrement importante en informatique (– 52,8 %), en électrotechnique (– 47,2 %) et en techniques administratives (– 26 %)[79]. Dispensés dans un nombre moyen de collèges, les programmes de chimie industrielle (– 37,5 %), de technologie forestière (– 37,3 %), de technologie de systèmes (– 30 %), de techniques de sciences naturelles (– 26,2 %) et de mécanique (– 19 %) ont également accusé des diminutions significatives. Enfin, parmi les 27 programmes ou groupes de programmes offerts dans quelques cégeps seulement, sept ont connu des baisses importantes : techniques maritimes, techniques de l'eau, de l'air et de l'assainissement, transformation du bois en produits finis, technologie de la

76. Une analyse plus approfondie de ce phénomène est présentée dans le rapport 1988-1989 sur l'état et les besoins de l'enseignement professionnel, *La diminution de l'effectif du secteur professionnel dans les collèges : enjeux institutionnels et sociaux*, Conseil des collèges, Commission de l'enseignement professionnel, janvier 1991.

77. Source : MESS, SIGE, SIGEC, liste 535 B, septembre 1990.

78. Mireille Lévesque et Danielle Pageau, *La persévérance aux études. La conquête de la toison d'or ou l'appel des sirènes*, 1990, p. 350.

79. Conseil des collèges, *La diminution de l'effectif*, p. 8-9. Pour la plupart des programmes, les données comparent le nombre d'inscriptions de l'automne 1984 avec celles de l'automne 1989. Les méthodes de compilations peuvent varier selon les années, ces données ne présentent qu'un caractère indicatif.

pêche, techniques de loisirs, techniques de radiologie, techniques cartographiques et géodésiques.

Malgré le redressement amorcé au cours des trois dernières années, les actions doivent être poursuivies pour augmenter l'effectif global en formation technique afin de répondre aux défis et aux enjeux posés par la hausse prévue des compétences exigées qui se situeront de plus en plus à un niveau de technicien. Cette augmentation du recrutement devra toutefois être orientée vers les secteurs présentant les meilleures perspectives d'emploi. **Le Conseil croit qu'il faut multiplier les initiatives en vue de réduire les inscriptions dans des programmes où les débouchés potentiels sont restreints et pour inciter plutôt les élèves à s'inscrire dans les programmes porteurs de meilleures perspectives d'emploi**. Le Conseil estime que c'est plutôt dans cette direction que doivent s'orienter les actions à prendre devant la décroissance de l'effectif dans certains programmes. Ainsi, des efforts particuliers devraient porter, par exemple, sur les programmes de techniques physiques et sur certains programmes le plus souvent à site unique et à faible effectif qui présentent des perspectives professionnelles plutôt favorables.

Les pénuries actuelles et les besoins prévisibles

Les bouleversements de l'économie provoqués en particulier par la mondialisation des échanges, par les mutations importantes déjà amorcées dans la structure industrielle du Québec, par l'introduction rapide des technologies nouvelles en particulier dans le secteur de la production des biens manufacturés ainsi que par le développement accéléré du secteur des services, rendent difficile l'adéquation de la formation aux besoins du marché du travail. Ces phénomènes rendent également beaucoup plus complexes et parfois aléatoires les prévisions de besoins en main-d'œuvre correspondant à un type et surtout à un niveau de formation donnés[80].

Malgré ces difficultés et ces réserves concernant l'estimation et la prévision des besoins, on peut supposer que le nombre d'emplois correspondant au niveau de qualification des techniciens connaîtra un taux de croissance important qui pourrait atteindre 40 % au cours de la prochaine décennie[81]. Les analyses présentées dans la première partie de ce rapport ont montré qu'on

80. La complexité de la classification des professions au Canada, les critères d'accréditation variés des diverses corporations professionnelles, l'évolution rapide des tâches et les tendances à la surqualification (par exemple, des emplois de niveau de techniciens occupés par des professionnels) en particulier en période de récession et de chômage, comptent parmi les facteurs rendant difficile la détermination du niveau des emplois en fonction du diplôme.

81. Cette estimation se rapporte à l'ensemble du Canada et elle provient d'une étude d'Emploi et Immigration Canada et de l'Institut d'Hudson, *L'alphabétisation et la main-d'œuvre : le défi des années 90*, 1989, p. 91.

prévoit une demande accrue de techniciens, dans tous les types d'industries, de la majorité des secteurs industriels et qu'elle touchera une vaste gamme de professions, en particulier celles qui requerront des compétences en sciences appliquées, en techniques de fabrication, en procédés d'automatisation, en technologies de l'information ainsi qu'en administration, en gestion, en vente et en commercialisation.

Les efforts de modernisation en cours ou prévus et la mise en œuvre de nouvelles stratégies industrielles risquent d'être entravés par l'insuffisance de techniciens et de technologues compétents pour favoriser le développement de nouvelles technologies et surtout l'adaptation de celles-ci et leur utilisation dans les procédés de fabrication et les processus de gestion et de commercialisation. Parmi les 90 professions et groupes professionnels en demande dans l'ensemble du Québec en 1990, les emplois les plus recherchés sont ceux d'ingénieur et de technicien reliés à la chimie industrielle, à l'électrotechnique, à la mécanique, au contrôle de qualité, à l'aérospatiale, à l'informatique, au fonctionnement des machines-outils et équipements apparentés, à l'imprimerie et à certaines professions des sciences de la santé[82].

Des efforts de recrutement s'imposent en particulier dans ces types de programmes qui répondent aux besoins de secteurs majeurs de la production industrielle du Québec : plastiques, métallurgie, papier, mines, meubles, etc.

Malgré certaines améliorations récentes, le Conseil constate que la faiblesse de l'effectif du secteur technique au cours des dernières années est inquiétante, en particulier dans certains programmes, et qu'elle a pu contribuer à l'émergence de pénuries de techniciens dans certains secteurs ou, du moins, à l'agrandissement global de l'écart entre la disponibilité de techniciens qualifiés et les besoins du marché du travail. Le Conseil estime que, à moins que le redressement amorcé se poursuive et s'accentue, le recrutement de la formation technique s'avérera insuffisant pour répondre aux besoins prévisibles dans plusieurs secteurs.

Les efforts devront porter notamment sur la mise en œuvre d'une stratégie concertée de planification du développement de la formation technique.

82. Ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle, *Partenaires pour un Québec compétent et compétitif. Énoncé de politique sur le développement de la main d'œuvre*, 1991, p. 15. Pour une information plus exhaustive, le lecteur pourra consulter d'autres documents produits par ce ministère, en particulier *Le développement des compétences, le défi des années 90* (juin 1991) et *Perspectives sectorielles du marché du travail au Québec et dans ses régions, 1991, 1992 et 1995* (août 1991).

regroupant les partenaires de l'éducation, de la main-d'œuvre et des entreprises ainsi que sur la mise en place de mesures internes au réseau collégial aptes à attirer une plus grande proportion de la population scolaire dans les programmes de formation technique.

Quelques orientations pour une planification concertée du développement de la formation technique

Malgré les difficultés importantes de prévision et d'ajustement de la formation aux besoins des individus et des entreprises, il faut viser une adéquation optimale de l'offre de formation et des besoins des individus de ceux du marché du travail. À cet égard, le récent énoncé de politique sur le développement de la main-d'œuvre, attendu depuis longtemps, et la création annoncée d'une Société québécoise de développement de la main-d'œuvre[83] constituent un pas important dans la poursuite de cet objectif, notamment par une amélioration de l'estimation des besoins des entreprises et de la gestion des programmes par des sociétés régionales et des comités sectoriels. Ces améliorations ne portent toutefois, dans une large mesure, que sur l'estimation des besoins à court terme des entreprises et sur le développement ceux de la main-d'œuvre active. Ainsi, les orientations de cet énoncé de politique ne prennent pas suffisamment en compte les besoins à moyen et à plus long termes auxquels doit répondre la formation initiale, présentant ainsi une perspective limitée et incomplète du développement de la formation continue[84]. De plus, elles risquent de prolonger le clivage actuel, souvent déploré, entre les partenaires de l'éducation et ceux de la main-d'œuvre, notamment en confinant à toutes fins pratiques les réseaux de l'éducation au rôle de répondre aux besoins utilitaires d'adaptation à l'emploi[85].

Le Conseil des collèges croit au contraire que la planification du développement de la main-d'œuvre doit s'inscrire dans une perspective globale et intégrée prenant en compte non seulement les besoins à court terme de perfectionnement et d'adaptation au marché du travail, mais également les besoins plus larges des adultes et des travailleurs et les besoins à moyen et à long termes des entreprises auxquels peut répondre la formation initiale. Cette planification appelle un meilleur partenariat entre le réseau de la main-d'œuvre et le réseau collégial,

83. Voir Gouv. *Partenaires pour un Québec compétent et compétitif*.

84. Elles s'accommodent mal notamment de la perspective d'éducation permanente que fait valoir le Conseil des collèges dans *L'éducation des adultes dans les cégeps*. (Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial), mars 1991, de même que dans le présent rapport.

85. Cette critique est émise également par le Conseil supérieur de l'éducation, *En formation professionnelle, l'heure d'un développement intégré*, p. 69.

soit la participation active, sur les plans national et régional, du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science et des collèges à l'analyse des besoins et à la détermination des priorités et des orientations du développement de la formation professionnelle de la main-d'œuvre.

Cette participation pourrait se réaliser au sein des comités régionaux et par la création, sur le plan national, d'un organisme de concertation chargé de la mise en œuvre d'une véritable planification stratégique de la formation de la main-d'œuvre incluant la formation initiale et la formation continue[80].

Cet engagement du réseau collégial paraît nécessaire pour mieux ajuster l'offre de formation initiale aux besoins et pour mieux prévoir le recrutement dans les programmes offrant les meilleures perspectives d'emploi. Elle est également indispensable pour contribuer à la poursuite des objectifs d'amélioration de la qualité de la formation technique initiale. Une connaissance plus approfondie des caractéristiques des futurs emplois et des mutations des tâches des futurs techniciens permettrait d'ajuster de façon optimale les contenus et les pratiques pédagogiques de la formation initiale : intégration plus harmonieuse des savoirs scientifiques de référence et des compétences et habiletés opérationnelles, développement des compétences et habiletés génériques appliquées en particulier à la spécialité, acquisition d'éléments d'une culture technologique et de connaissances du milieu du travail.

La perspective globale d'action concertée évoquée ici viendrait compléter avantageusement l'information essentielle que les collèges retirent déjà de leurs liens avec les entreprises, les corporations professionnelles, les organismes du milieu engagés dans le développement économique, les associations patronales et les syndicats, ainsi que les actions auxquelles ils contribuent déjà comme les opérations *Relance*. Il importe d'intensifier ces liens, non seulement dans une perspective de développement de la formation continue, mais également de développement de la formation technique initiale.

Le Conseil considère que la poursuite des objectifs d'amélioration de la qualité de la formation technique initiale et de l'accroissement de l'effectif, en particulier dans les programmes correspondant à des secteurs prioritaires, nécessite la participation du réseau collégial (MESS et collèges) à l'analyse des besoins et à la définition des orienta-

80. On pourrait inclure cette participation dans la future Société québécoise de développement de la main-d'œuvre ou élargir en ce sens le mandat et la composition de l'actuelle Conférence permanente sur l'adaptation de la main-d'œuvre et y inclure notamment la problématique de la formation initiale. Le Conseil supérieur de l'éducation émet également des suggestions dans ce sens dans son avis *En formation professionnelle ...*, p. 69.

tions, des stratégies et des programmes de développement de la main-d'œuvre. Il considère également qu'une planification efficace du développement de la formation technique doit intégrer la problématique de la formation initiale et celle de la formation continue.

L'accroissement de l'effectif en formation technique nécessite également la mise en œuvre de mesures appropriées dans le réseau collégial et dans chaque collège.

Quelques moyens favorisant une meilleure attraction envers les programmes de formation technique

Plusieurs mesures ont été prises, au cours des récentes années, en vue de contrer la diminution de l'effectif en formation technique. Ces mesures ont contribué à redresser quelque peu une situation devenue de plus en plus préoccupante. De toute évidence, ces mesures doivent être poursuivies, voire accentuées. Dans un rapport portant sur cette diminution de l'effectif en formation technique[37], le Conseil a indiqué quelques chantiers majeurs dans lesquels il lui a semblé utile de regrouper les actions. Aussi le Conseil ne fait-il qu'esquisser ici les moyens qu'il juge les plus pertinents pour favoriser une meilleure attraction des élèves dans les programmes de la formation technique.

Développer des actions concertées de valorisation sociale de la formation technique et des professions auxquelles elle donne accès

Selon le Conseil, les actions entreprises par les différents partenaires (MESS, Fédération des cégeps, SIAM...) doivent se poursuivre, voire s'accentuer en mettant davantage à contribution le secteur privé, en particulier les associations patronales et syndicales, les corporations professionnelles, les organismes à vocation économique et les entreprises. Outre la promotion dans les médias, ces actions pourraient se réaliser par des initiatives comme la promotion de la charte de la formation professionnelle, mise au point par le *Forum pour l'emploi*, et par des actions concertées dans les milieux régionaux et locaux. Une concertation plus poussée s'impose également avec le réseau de l'enseignement secondaire afin d'harmoniser les actions des deux ordres d'enseignement. Enfin, conscient du rôle important joué par les parents dans le choix des élèves, le Conseil incite le secondaire et le collégial à réaliser des interventions plus marquées auprès des parents des élèves et, sur un plan plus large, à susciter une collaboration plus étroite avec les associations qui les regroupent, notamment par la diffusion d'une information appropriée sur les perspectives d'emploi offertes par la formation technique du collégial.

37. Conseil des collèges, *La diminution de l'effectif*.

Améliorer et intégrer l'aide à l'orientation

La participation souhaitée du réseau collégial à la planification du développement de la main-d'œuvre et l'accroissement des relations des collèges avec le monde du travail devraient permettre de disposer d'une information plus complète et plus pertinente sur le marché du travail. Il importe d'améliorer les mécanismes de diffusion de cette information auprès des conseillers en orientation. Une meilleure harmonisation entre le secondaire et le collégial paraît également nécessaire notamment pour amener les conseillers du secondaire à informer plus judicieusement les élèves sur les excellentes possibilités de carrière offertes par la formation technique collégiale et pour orienter en conséquence leur choix en fonction de leurs goûts et de leurs aptitudes plutôt que, bien souvent, en fonction de leurs résultats scolaires.

Le Conseil invite également les collèges à prendre davantage en compte le fait que le processus d'orientation des élèves se complète souvent en cours d'études collégiales. Un grand nombre d'élèves ayant choisi le secteur préuniversitaire en raison de leur indécision sur leur choix de carrière devraient être davantage incités à s'orienter vers des programmes de formation technique notamment par des cours[88] et des activités de sensibilisation et d'information professionnelles et par un encadrement et des actions concertées du personnel enseignant et non enseignant en ce sens.

Réduire les obstacles à l'accès et à la réussite des études techniques

Parmi les actions déjà appliquées ou envisagées, le Conseil souhaite que soient poursuivies les mesures concernant la réduction des préalables et que soient accentués les efforts visant à réduire la surcharge des programmes techniques, qui affectent à la baisse le recrutement dans plusieurs programmes. Il indique à ce propos que la surcharge des programmes lui paraît impropre non seulement pour favoriser l'amélioration de la qualité de

88. Les orientations concernant la formation fondamentale, la formation générale et l'approche programme exposées dans ce rapport devraient faciliter cette réorientation en cours des études collégiales. La diversification de la structure des programmes proposée ci-après, devrait également contribuer à faciliter un meilleur accès à la formation technique.

89. Les connaissances évoluant rapidement, les révisions d'une grande majorité de programmes techniques ont conduit à l'ajout de contenus et à l'augmentation du nombre de cours et de travaux pratiques. Les programmes comportent donc généralement plus d'unités et plus d'heures de cours par semestre que ceux du secteur préuniversitaire. Plus difficiles à dispenser et à suivre, ils engendrent souvent plus d'échecs et d'abandons et des taux de persévérance plus bas. La surcharge du programme d'électrotechnique lors de la révision de 1984, par exemple, aurait largement contribué à la chute de l'effectif et à la baisse de la persévérance dans ce programme au cours des années suivantes.

la formation, mais également pour faciliter la croissance du recrutement[90]. Le pouvoir d'attraction de certains programmes, notamment dans les domaines des sciences appliquées et de l'informatique, semble également réduit par un nombre trop élevé d'échecs et d'abandons et par un taux de persévérance trop faible. Le Conseil souligne que ces programmes méritent une attention particulière pour y améliorer la réussite[90].

Par ailleurs, le Conseil croit qu'il faut envisager la mise en œuvre de mesures incitatives à caractère financier pour encourager le recrutement dans des programmes trop peu fréquentés correspondant à des pénuries ou à des besoins prévus sur le marché du travail. Le plus souvent à site unique ou disséminés dans quelques collèges, ces programmes sont plus difficilement accessibles ; en effet, les candidats potentiels provenant d'autres régions où ce programme est dispensé, sont peu incités à s'y déplacer en raison des frais plus élevés occasionnés par l'obligation de quitter le domicile familial[91]. Le Conseil suggère que des bourses d'études ou d'autres moyens viennent s'ajouter à la contribution que pourraient apporter des employeurs ou des entreprises dans le cadre de formules d'alternance études-travail.

Le Conseil considère donc que le réseau collégial doit participer avec ses partenaires de l'enseignement secondaire et avec ceux du milieu du travail à la mise en œuvre d'actions concertées de valorisation sociale de la formation technique et des professions auxquelles elle donne accès. Il invite le réseau collégial et chaque collège à accentuer leurs efforts pour améliorer l'orientation scolaire et professionnelle des élèves pendant leurs études collégiales, pour réduire les obstacles à l'accès et à la réussite des études techniques et pour favoriser un meilleur recrutement dans les programmes trop peu fréquentés et qui offrent les meilleures perspectives d'emplois.

LA DIVERSIFICATION DE LA STRUCTURE DES PROGRAMMES TECHNIQUES

Troisième axe prioritaire du développement de la formation technique, l'assouplissement et la diversification de la structure des programmes paraissent de plus en plus indispensables pour adapter la formation technique à l'évolution des profils variés des élèves, de leurs cheminements scolaires de plus en plus diversifiés et de leurs différents comportements à l'égard d'un marché du travail en pleine mutation.

90. Les mesures proposées au chapitre 5 de cette partie du rapport devraient permettre d'améliorer cette situation.

91. Devant ces frais, la tentation est forte de s'inscrire plutôt dans un autre programme offert par le cégep le plus proche.

La nécessité de réviser les cadres actuels

Malgré des finalités différentes, les secteurs préuniversitaire et technique présentent une structure curriculaire analogue. La formation technique offrait, en 1990, environ 130 programmes de DEC autorisés dans plus de 75 établissements publics, privés et gouvernementaux. Ce large éventail cache toutefois un choix restreint : un cadre standardisé d'environ 90 unités impliquant théoriquement des études à temps complet durant six semestres consécutifs répartis sur trois ans. Ainsi, à l'enseignement ordinaire, les jeunes et un nombre croissant d'adultes qui veulent s'inscrire en formation technique n'ont qu'une seule filière de diplomation possible : les programmes conduisant au diplôme d'enseignement collégial (DEC). Déjà original par son ordre d'enseignement collégial, le système d'éducation québécois se distingue également en canalisant la formation technique initiale dans un cadre unique préparant au marché du travail alors que la majorité des systèmes des pays occidentaux offrent, à côté de la filière scolaire typique et prépondérante, des voies parallèles qui répondent à d'autres ambitions ou accueillent d'autres cheminements[32].

Conçu il y a 25 ans pour un marché du travail plutôt homogène et pour des comportements scolaires relativement uniformes, le cadre actuel de la formation technique initiale paraît trop limité pour répondre aux réalités changeantes du marché du travail et surtout aux caractéristiques et aux cheminements scolaires variés des élèves. Parmi les types de cheminements moins conventionnels, on observe en particulier les trois suivants : les détenteurs d'un DEC préuniversitaire (général) qui optent par la suite pour un DEC technique, les détenteurs d'un DEP (diplôme d'études professionnelles) du secondaire qui souhaiteraient acquérir une formation collégiale technique dans un domaine apparenté, les adultes qui voudraient poursuivre par étapes certifiées et cumulatives leurs études collégiales techniques menant au DEC.

Le Conseil considère que le moment est venu d'offrir une réponse adéquate à ces types de cheminements de même qu'au nombre important d'élèves qui abandonnent en cours de route le canal unique des programmes de DEC et se retrouvent sans formation qualifiante reconnue sur le marché du travail ou, au mieux, reviennent compléter leur formation technique après des détours longs et coûteux.

32. Par exemple, on trouve en France d'un côté les diplômes universitaires de technologie et de l'autre les baccalauréats de techniciens supérieurs. De même, on trouve dans les collèges d'arts appliqués et de technologie d'Ontario (les CAAT), pour les mêmes domaines techniques, des formations courtes d'un an (analogues aux études de DEP dispensées ici au secondaire), des programmes de deux ans dispensant une formation de technicien proprement dite et des programmes de trois ans formant des technologues. Voir Réginald Grégoire, *L'enseignement collégial, ou son équivalent, dans quelques provinces et pays*. Conseil des collèges (à paraître en 1992).

Quelques orientations pour la diversification des programmes de formation technique

Des programmes de DEC par étapes attestées ou certifiées et cumulatives

Au cours de la consultation, plusieurs participants ont suggéré de découper les programmes en étapes, chacune étant couronnée par une attestation des objectifs de formation atteints et du niveau des compétences acquises. Pour plusieurs, cette introduction de modules successifs pour l'obtention d'un DEC amènerait un élément de souplesse et d'adaptation favorisant notamment un aller-retour entre les études et le marché du travail. Enfin, elle serait susceptible d'amener un plus grand nombre de jeunes dont les choix d'orientation ne sont pas définitifs, qui ne peuvent pas ou ne veulent pas s'engager de façon continue dans une formation exigeante de trois ans, à choisir une formation technique attestant par étapes l'acquisition de leur compétence.

Analogue à la cumulation de certificats universitaires pour un baccalauréat, cette formule est déjà appliquée, par exemple, dans la formation à la gestion d'entreprises agricoles (où trois étapes cumulées conduisent au DEC) et elle est expérimentée dans le domaine des métiers d'arts. Le Conseil estime que l'on pourrait étudier la possibilité de l'étendre à d'autres programmes, en particulier à ceux qui comportent un stage après le quatrième semestre[93].

Considérant les nombreux avantages que comporterait une segmentation de la progression vers le DEC en étapes sanctionnées qui se cumulent, le Conseil estime que l'on pourrait expérimenter deux types de reconnaissance complémentaires :

- Pour tous les programmes techniques, une **attestation des compétences et des habiletés acquises** après chaque année d'études ou après avoir franchi une étape importante du programme.
- Pour les programmes qui comportent un stage après le quatrième semestre, et pour un nombre restreint de programmes qui pourraient s'y prêter, **une attestation qui pourrait prendre la forme d'une certification, témoignant de connaissances et d'habiletés qui peuvent déjà être reconnues dans une certaine mesure sur le marché du travail.**

93. La pratique de stages longs, en particulier, sous forme d'enseignement coopératif, constitue en quelque sorte une attestation que l'élève a déjà acquis un niveau de compétence qui l'habilite à travailler en entreprise.

Il est important de noter que cette formule de certification n'est pas généralisable à tous les programmes, notamment dans les domaines où le droit de pratique nécessite l'obtention du DEC, comme c'est le cas, par exemple, en soins infirmiers.

Le Conseil suggère donc une expérimentation de formules de reconnaissance de compétences et d'habiletés acquises selon les types de programmes. Il indique enfin que ces types d'attestation pourraient comporter deux ou trois étapes, la dernière étant l'obtention du DEC.

Des programmes de DEC reconnaissant les acquis supplémentaires au DES

Le Conseil estime qu'une attention particulière doit être accordée aux détenteurs d'un DEP et d'un DEC en formation préuniversitaire qui sont obligés actuellement d'utiliser la filière unique des programmes de DEC pour réaliser leur souhait d'acquérir une formation technique initiale.

La réforme de l'enseignement professionnel au secondaire s'est caractérisée notamment par la mise en œuvre de plusieurs programmes de DEP dispensés au-delà de la formation générale sanctionnée par le DES. Le collégial doit prendre le relais de ces nouvelles formations dans les domaines où des programmes techniques peuvent les compléter notamment en électrotechnique, en mécanique, en technique du bâtiment, en commerce, en comptabilité, en agriculture, etc.[94] Les programmes de DEP en commerce et en vente, par exemple, pourraient être complétés par ceux de DEC en techniques administratives et en marketing.

Pour les détenteurs du DEP dans des formations apparentées au collégial, le Conseil considère qu'il faudrait offrir des programmes de formation technique plus courts comportant, par exemple, quatre semestres et dont la structure, les contenus et les pratiques pédagogiques prendraient en compte les acquis d'une formation plus pratique. À partir des savoir-faire et des habiletés opérationnelles, ces programmes privilégieraient une démarche d'apprentissage conduisant vers l'acquisition des savoirs scientifiques de référence et des connaissances et habiletés génériques[95].

94. Pour un regard plus approfondi, le lecteur pourra consulter l'avis du Conseil des collèges, *Harmoniser les formations professionnelles secondaire et collégiale : un atout*.

95. Parmi les suggestions émises dans la première section de ce chapitre concernant l'amélioration de la qualité de la formation, il faudrait marquer avec un peu plus d'insistance, dans ces programmes, les démarches d'apprentissage qui conduisent du concret et de l'expérimentation vers la conceptualisation et l'abstraction.

Par ailleurs, il est connu qu'un nombre important d'élèves optent pour le secteur préuniversitaire parce qu'ils n'ont pas encore arrêté leur choix de carrière. Un nombre grandissant d'entre eux, par choix ou par la sélection universitaire dans les programmes contingentés (droit, médecine, génie...), choisissent par la suite un programme de formation technique[96].

Le Conseil estime que l'on pourrait offrir un programme condensé, par exemple en trois ou quatre semestres, aux détenteurs d'un DEC préuniversitaire qui opteraient pour une formation technique dans un domaine apparenté à leur concentration. Il s'agirait, par exemple, d'élèves munis d'un DEC en sciences humaines choisissant un programme de techniques humaines ou d'élèves titulaires d'un DEC en sciences s'orientant vers une technologie de sciences appliquées. Les programmes et la pédagogie pourraient privilégier dans ce cas des démarches d'apprentissage qui partent de leurs acquis en termes de connaissances et d'habiletés génériques et scientifiques pour y greffer les habiletés opérationnelles qui en découlent.

Pour un nombre limité de programmes, des formations plus courtes pouvant ultérieurement être complétées en vue de l'obtention d'un DEC

D'une part, malgré une attestation ou une certification par étapes, un grand nombre de jeunes hésiteront à s'engager dans des programmes de DEC jugés exigeants. D'autre part, un nombre également important d'adultes, bénéficiant, par exemple, de programmes d'insertion professionnelle, n'ont pas forcément la disponibilité et l'intérêt pour s'engager dans des programmes de DEC et hésitent à s'inscrire dans des programmes de CEC spécialisés qui sont moins reconnus et ne correspondant pas à leur désir d'acquérir à la fois des éléments de connaissances générales et spécialisées.

Par ailleurs, les bouleversements de l'évolution du marché du travail peuvent engendrer, dans certains domaines précis, des besoins qui n'exigent pas un DEC, tout en dépassant le niveau de qualification des ouvriers spécialisés.

Pour répondre à ces besoins, le Conseil croit qu'il y a lieu de concevoir et de rendre disponibles **des formations techniques plus courtes, plus intensives et plus concentrées que le DEC dans des domaines précis requérant un premier niveau de qualification pour le marché du travail.**

96. Parmi les détenteurs d'un DEC préuniversitaire, qui ne poursuivent pas (ou ne peuvent poursuivre) à l'université, un certain nombre se retrouvent ainsi sur le marché du travail sans qualification dans une spécialité leur permettant d'obtenir un emploi satisfaisant.

Situées en deçà du niveau du DEC, ces formations présenteraient des profils analogues aux programmes plus élaborés conduisant au DEC : une formation liant les habiletés opérationnelles aux savoirs scientifiques de référence et insistant sur l'acquisition de connaissances et d'habiletés génériques complétées par des éléments de culture technologique, de connaissances du milieu du travail ainsi que d'habiletés et d'attitudes favorisant l'insertion sociale. On y trouverait aussi une composante de formation générale bien que celle-ci pourrait être d'une intensité moins grande que dans les programmes menant au DEC.

Ces formations comporteraient une base suffisante permettant la poursuite d'apprentissages ultérieurs, en particulier dans les programmes réguliers conduisant à l'obtention du DEC. De durée variable en fonction des besoins des jeunes et des adultes, ces formations seraient conçues également comme un premier niveau d'acquisition de connaissances et d'habiletés pouvant ultérieurement se prolonger vers l'obtention du DEC.

Bien que des CEC pourraient être développés en ce sens, le Conseil tient à souligner que ces programmes plus courts seraient fort différents des CEC actuels offerts par les établissements dans une perspective axée plutôt sur la spécialisation. **Selon le Conseil, ces nouvelles formations seraient des programmes d'État et elles seraient limitées à des domaines où l'ampleur de la demande et la variété des débouchés favoriseraient la mise en œuvre d'une telle voie alternative.** Avant d'offrir de telles formations, il faudra procéder à une étude sérieuse des besoins, en concertation avec les interlocuteurs du milieu du travail, dans le but de s'assurer que le marché du travail offre des débouchés et des structures d'accueil aux détenteurs d'une telle formation.

En esquissant les trois voies dans lesquelles pourrait s'orienter la diversification des programmes de formation technique, le Conseil n'entend pas trancher entre des formules et des modalités dont l'efficacité mérite un examen plus approfondi. Il réaffirme toutefois sa conviction de la nécessité d'un assouplissement et d'une diversification de la structure des programmes afin que la formation technique occupe pleinement les terrains et les domaines où son expansion et son excellence sont requises à moyen et à long termes.

▼ ▼ ▼

EN RÉSUMÉ

Estimant que l'évolution prévisible de la société, en particulier le développement économique, scientifique et technologique et les muta-

tions du marché du travail exigeront une hausse de plus en plus marquée de la compétence du technicien, le Conseil des collèges recommande que des efforts importants soient consentis pour améliorer la qualité de la formation technique initiale.

Ces efforts aux multiples facettes doivent principalement converger dans le sens d'une formation technique pertinente, large, exigeante et fondamentale. Pour y arriver, il faudra notamment : porter une attention nouvelle à la révision des programmes ; introduire des stages pour les élèves dans tous les programmes ; mettre l'accent sur une authentique culture technologique ; renforcer la composante de formation générale ; assurer un meilleur lien entre les savoirs techniques et les connaissances scientifiques de base ; développer les habiletés génériques.

Par ailleurs, le Conseil considère qu'il est nécessaire d'accroître le recrutement en formation technique en l'orientant en particulier vers les secteurs présentant les meilleures perspectives d'emplois. Malgré les difficultés importantes de prévision et d'ajustement, le Conseil est convaincu qu'il faut viser une adéquation optimale de l'offre de formation et des besoins des individus et du marché du travail, notamment par la mise en œuvre d'une planification intégrée et concertée du développement de la main-d'œuvre. Il souligne que cette planification doit inclure la problématique de la formation initiale et celle de la formation continue.

Le Conseil invite le réseau collégial et chaque collège à participer, avec leurs partenaires, à la réalisation d'actions concertées de valorisation sociale de la formation technique et des professions auxquelles elle donne accès. Il les incite également à accentuer leurs efforts pour améliorer l'orientation scolaire et professionnelle par des actions auprès du secondaire et dans les collèges pour réduire les obstacles à l'accès et à la réussite des études techniques et pour favoriser, par des mesures incitatives, un meilleur recrutement dans les programmes trop peu fréquentés et qui offrent les meilleures perspectives d'emplois.

Enfin, le Conseil des collèges exprime sa conviction qu'il faut assouplir et diversifier la structure des programmes de formation technique pour mieux répondre à la fois aux réalités changeantes du marché du travail et aux cheminements diversifiés des élèves. Il trace trois orientations dans lesquelles pourrait s'engager une réflexion plus approfondie : segmenter la progression vers l'obtention du DEC en étapes certifiées et cumulatives ; offrir aux titulaires d'un diplôme d'études professionnelles (DEP) et d'un diplôme d'études collégiales (DEC) préuniversitaires des formations techniques plus courtes adaptées à leurs caractéristiques et à leurs acquis scolaires ; offrir des programmes d'État plus courts et condensés répondant à des besoins particuliers, présentant les mêmes critères de qualité que ceux du DEC et pouvant être ultérieurement complétés en vue de l'obtention de celui-ci.

Quatrième priorité

Développer la formation continue comme moyen d'accès des adultes à l'enseignement collégial

L'offre de service aux adultes a connu un développement impressionnant au Québec au cours des vingt dernières années. Au collégial, le nombre de personnes dites adultes qui se prévalent des services éducatifs a augmenté considérablement, qu'il s'agisse de formation créditée*, de formation sur mesure, de formation à distance ou autre. Cette croissance de l'effectif, qui n'est pas le propre du collégial mais s'étend à l'enseignement secondaire et universitaire et déborde le cadre du système public d'éducation, est un signe indéniable de l'ampleur des besoins de formation de la population et reflète les transformations qui se sont produites dans les sociétés industrialisées depuis quelques décennies. Et cette croissance de l'effectif ne fait que donner un aperçu *des demandes* de formation ; on est encore loin de la mesure réelle des *besoins*, ceux-ci étant sans doute beaucoup plus vastes.

Mais ce n'est pas tellement la croissance de l'effectif qui conduit le Conseil à placer la formation continue[97] au rang des grandes priorités des prochaines années. C'est plutôt le constat d'une sorte d'inadéquation inquiétante des *besoins* des adultes en matière de formation, des *réponses* qu'apportent les cégeps à ces besoins et de la *mission* d'un réseau public d'éducation comme celui des collèges d'enseignement général et professionnel.

L'analyse que le Conseil des collèges fait de la situation de la formation continue au collégial a longuement été exposée dans un récent rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial[98]. Les consultations qu'il a menées, par la suite, sur les priorités de développement de l'enseignement collégial à retenir pour les prochaines années lui ont confirmé la pertinence des orientations qu'il avait alors proposées. Dans le présent rapport, qui porte cette fois sur l'ensemble du réseau collégial et de ses actions

97. Le Conseil, tout en respectant ce terme normalisé (voir l'annexe A «Précisions terminologiques»), est bien conscient que ce sont les expressions «éducation des adultes», «secteur de l'éducation des adultes», «service de l'éducation des adultes», etc. qui sont encore les plus couramment utilisées dans l'enseignement collégial.

98. Conseil des collèges, *L'éducation des adultes dans les cégeps*. (Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial), mars 1991.

éducatives, le Conseil veut insister tout particulièrement sur quelques-uns des grands objectifs à poursuivre à ce chapitre.

LES BESOINS EN MATIÈRE DE FORMATION CONTINUE

Dans la première partie de ce rapport, le Conseil a fait état des grandes tendances qui se dégagent de la situation actuelle et de l'évolution prévisible de la société québécoise et des défis ainsi posés au système éducatif. Le Conseil rappelle brièvement ici, en guise de toile de fond, les exigences du marché du travail et de la société qui ont un impact sur les besoins en matière de formation continue et il examine comment les adultes sont et devraient être préparés à y faire face.

Les exigences du marché du travail et de la société de demain

On l'a vu, l'évolution extrêmement rapide de la société et du marché du travail pose aux individus des exigences de plus en plus grandes. D'une part, la scolarisation et les compétences de base nécessaires au développement social et économique du Québec, à l'insertion sociale et professionnelle des individus et à leur épanouissement personnel sont de plus en plus élevées. D'autre part, les changements rapides et continuels que connaît le marché du travail obligent les travailleurs et les travailleuses à s'adapter constamment, à être souples, polyvalents, rapidement efficaces. La capacité de la main-d'œuvre de s'adapter est au cœur des défis et des préoccupations de notre société, cela d'autant plus que la main-d'œuvre se renouvellera très lentement au cours des prochaines années. Les entreprises devront ainsi compter sur les travailleurs et les travailleuses en place, ce qui obligera fréquemment ces derniers à apprendre de nouvelles méthodes de travail, à mettre à jour leurs compétences, à changer d'emploi, à se perfectionner, voire à se recycler.

On se trouve donc à la fois devant des exigences énormes de scolarisation, de compétences de base, de formation initiale et devant des besoins indéniables de perfectionnement et de recyclage rapides de la main-d'œuvre. Il faut comprendre, cependant, que ces types de besoins de formation ne s'opposent pas nécessairement, mais qu'ils ont plutôt tendance à être étroitement liés. En effet, cette capacité de s'adapter et cette polyvalence s'acquièrent principalement grâce à une formation de base solide, qui met l'accent sur les savoirs transférables et non sur l'accumulation de contenus très spécifiques. En fait, l'acquisition d'une formation de base solide, centrée notamment sur les capacités d'analyse, de communication, de logique et de résolution de problèmes, est non seulement le meilleur

garant de la compétence et de la mobilité de la main-d'œuvre, mais c'est elle qui permet aux contenus plus spécialisés d'être intégrés de façon adéquate.

La scolarisation de la population

La création des cégeps avait entre autres objectifs celui de favoriser la hausse de la scolarisation et des qualifications de la population et l'accès à l'enseignement supérieur. Aujourd'hui, même si l'accès à l'éducation a remarquablement progressé depuis les réformes des années 1960, on constate encore des lacunes importantes au chapitre de la scolarisation de la population et des retards par rapport à d'autres sociétés avancées.

Ainsi, d'après les données du recensement de 1986, il n'y a que 56,3 % de la population québécoise de 15 ans et plus qui détient un diplôme d'études secondaires (DES) ou un diplôme équivalent, tandis que 24 % a moins de neuf ans de scolarité. La sous-scolarisation est plus marquée chez les plus âgés, mais elle existe aussi de façon significative chez les personnes de 15 à 34 ans.

L'accès aux études collégiales a fortement augmenté au cours des vingt dernières années ; les progrès accomplis doivent cependant être évalués à la lumière des taux de persévérance et de réussite de ces mêmes études. Or, sur ce plan, la situation n'est guère reluisante. En effet, parmi les élèves qui se rendent au collégial à l'enseignement ordinaire, plusieurs abandonnent avant la fin des études. En formation préuniversitaire, environ le tiers des élèves quittent le collège sans diplôme, tandis qu'en formation technique, c'est autour de la moitié[99]. Ces jeunes qui abandonnent le collège sans une formation technique complète et sans diplôme rejoignent le lot des adultes mal outillés pour affronter le marché du travail et ses exigences[100]. C'est par la voie de la formation continue que certains d'entre eux tenteront – ou pourraient le faire si on leur en donnait les moyens – de poursuivre leur scolarisation. Le réseau collégial a un rôle primordial et indéniable à jouer dans la qualification de ces personnes.

Ce qu'il importe également de réaliser, c'est que bon nombre d'adultes qui ont une formation de base déficiente ou une formation initiale incomplète font partie de la main-d'œuvre en emploi. En effet, si les carences de scolarisation sont manifestes chez les personnes sans emploi, elles le sont aussi chez

99. Ces chiffres s'appliquent aux élèves de la cohorte de 1983 et reflètent la situation cinq ans après leur première inscription au cégep. Voir l'étude de Mireille Lévesque et Danielle Pageau, *La persévérance aux études. La conquête de la toison d'or ou l'appel des sirènes*, Direction générale de l'enseignement collégial, 1990, p. 337 et 341.

100. Conseil des collèges, *L'éducation des adultes...*, p. 65.

celles qui ont un emploi. Le Québec a d'ailleurs l'un des plus hauts taux au Canada de la population active qui a huit années et moins de scolarité. Ces personnes, tout comme les autres travailleurs et travailleuses, vivent déjà les changements accélérés du marché du travail et de l'économie, et elles auront à utiliser de nouvelles technologies, à travailler en équipe et peut-être à faire face à des fermetures d'entreprises et à changer d'emploi. Avec une formation de base déficiente, seront-elles capables de se perfectionner, de se réorienter, de se recycler ?

Les besoins de formation

L'état de la scolarisation de la population de même que les exigences du marché du travail et de la société rendent manifeste l'existence de besoins énormes de qualification et de formation de base chez la population adulte. Cela dit, le Conseil constate aussi que les adultes qui se présentent dans les collèges ou sont susceptibles de s'y présenter constituent une population très hétérogène, dont les acquis, les expériences, les ambitions professionnelles et les objectifs de formation sont très variés. Il y a, parmi l'éventail des besoins des adultes, des besoins de formation professionnelle initiale et de formation de base, mais aussi de recyclage, de perfectionnement et de simple mise à jour des compétences. Dans le contexte actuel d'un marché du travail en mutation rapide et d'une population vieillissante, il est clair que ces besoins iront en augmentant. Le Conseil tient cependant à attirer l'attention sur le fait que, pour une partie non négligeable de la main-d'œuvre, les besoins de perfectionnement adapté et ceux de formation initiale et de formation de base sont concomittants et que la capacité de cette main-d'œuvre de se perfectionner et se recycler est contrecarrée par les carences dans ces apprentissages plus fondamentaux.

LA MISSION DES CÉGEPS EN FORMATION CONTINUE

Les fondements juridiques de cette mission

La mission des cégeps auprès de la population adulte n'est pas claire, parce qu'elle n'a jamais été précisée dans les textes officiels. Cette absence de référence légale et réglementaire fait en sorte que la mission et, surtout, les conséquences financières de cette mission sont constamment discutées, voire remises en question.

La *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*, adoptée il y a près de vingt-cinq ans, ne définit pas la mission des cégeps en formation continue ; elle ne fait qu'établir la finalité des collèges qui est de dispenser l'enseignement général et professionnel de niveau collégial. Toutefois, elle

reconnaît implicitement que les adultes ont une place au collégial puisque, depuis 1979, elle contient un article qui oblige le conseil d'administration à inclure un élève adulte à temps complet parmi ses membres. Il faut préciser, par ailleurs, que la loi accorde la gratuité scolaire uniquement aux élèves «dont l'occupation principale est d'y recevoir en personne l'enseignement général et professionnel». Pour le Conseil, cette distinction, dont la pertinence mérite d'être réexaminée, ne signifie en aucune façon que les collèges n'ont pas de mission à exercer dans la formation des personnes qui étudient à temps partiel[101]. La question de la gratuité et celle de la mission ne doivent pas être confondues. Les collèges peuvent avoir la responsabilité de rendre disponibles certains services éducatifs, sans pour autant que ces services soient entièrement gratuits[102].

L'*Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial* apporte cependant des indications sur la mission des collèges en formation continue : le Règlement met en place des dispositions diverses destinées à élargir les conditions d'admission et prévoit des programmes qui s'adressent visiblement (même si non explicitement) à des adultes. Cette mission est confirmée par les orientations officielles du gouvernement en matière «d'éducation des adultes»[103] qui situent l'apport de première importance de l'ensemble du système d'éducation dans la réalisation du projet d'éducation permanente.

Le sens de cette mission

Le système éducatif, et les collèges en particulier, ont une mission d'éducation permanente. Cela signifie, premièrement, qu'ils doivent chercher à rendre l'enseignement préuniversitaire et technique accessible à l'ensemble de la population. Ce qui suppose non seulement l'accès à la formation, mais l'accès à ce qu'on considère être une formation de niveau collégial de qualité, une formation solide, qui va en profondeur, qui développe l'autonomie des personnes, leur polyvalence et leur compétence professionnelle, et qui est clairement reconnue par le système éducatif et par le marché du travail. Cet objectif de solidité de la formation, ces exigences de rigueur et de qualité sont valables, qu'il s'agisse de jeunes ou d'adultes. En formation continue, les

101. Donc en formation continue, puisque les adultes étudient majoritairement à temps partiel.

102. Dans un avis sur *Le nouveau mode d'allocation des ressources budgétaires pour l'enseignement collégial public*, (1990, p. 21-23), le Conseil des collèges déplorait le fait que l'éducation des adultes doive se contenter d'un financement à rabais et recommandait au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science d'intégrer l'éducation des adultes au modèle de financement retenu pour l'enseignement ordinaire.

103. Gouvernement du Québec, *Un projet d'éducation permanente. Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes*, 1984.

collèges doivent cependant partir des acquis très diversifiés des élèves, des situations hétérogènes dans lesquelles ils se trouvent et des conditions dans lesquelles ils peuvent mener leur projet d'études. En conséquence, les cégeps doivent offrir une diversité de formations, développer de multiples approches et stratégies de formation en réponse à cette diversité de situations et de besoins.

Cette perspective d'éducation permanente suppose également qu'on conçoive chaque formation comme une base sur laquelle reposent ou sont susceptibles de reposer des apprentissages ultérieurs[104]. Cela veut dire qu'on reconnaît non seulement que les personnes sont appelées à se former tout au long de leur vie, mais qu'elles peuvent le faire dans divers lieux. Il faut donc créer un système permettant de reconnaître les apprentissages réalisés antérieurement par les adultes, quel que soit le lieu où ils ont été acquis, afin que les adultes ne soient pas obligés de réapprendre ce qu'ils savent déjà[105]. En outre, le système d'éducation doit mettre en place des mesures qui favoriseront la continuité et la poursuite harmonieuse des études, de manière à ce que les personnes puissent se rendre le plus loin possible, sans détours coûteux et inutiles[106]. Enfin, l'accès véritable à l'éducation, en l'occurrence à l'enseignement collégial, exige que les établissements offrent aux adultes comme aux jeunes des services éducatifs élargis, incluant les services d'information et d'orientation, afin de bien les outiller pour prendre des décisions éclairées. C'est là une condition à une réelle démocratisation de l'éducation.

Les propos présentés concernent la mission fondamentale qu'un réseau d'enseignement comme celui des collèges doit exercer en fonction de sa place propre à l'intérieur de l'ensemble du système d'éducation. La situation se complique lorsqu'on s'arrête à ce qui a souvent été perçu comme une seconde mission, la *mission de service*, que les réseaux d'éducation ont reçue en 1984. Le sens de cette mission n'est pas clair dans l'énoncé d'orientation du gouvernement, et les pratiques qui ont eu cours depuis son adoption n'ont pas contribué à clarifier la situation. La lecture que le Conseil fait de la politique gouvernementale et la compréhension qu'il a de la mission d'un réseau éducatif comme celui des collèges la conduisent aux clarifications suivantes :

- La mission de service du réseau collégial est complémentaire à sa mission première et fondamentale qu'il doit exercer auprès de la population québécoise, jeune et adulte.

104. Conseil des collèges, *L'éducation des adultes* ..., p. 71.

105. *Ibidem*, p. 71.

106. *Ibidem*, p. 70.

- Le système public d'éducation a une mission de service en ce qui a trait aux *programmes gouvernementaux de développement de la main-d'œuvre*. Cela signifie, selon l'énoncé d'orientation sur «l'éducation des adultes», que ce n'est pas lui qui gère ces programmes, administre les budgets et analyse les besoins, mais c'est plutôt le ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle. En vertu de cette politique gouvernementale, le rôle du système public d'éducation consiste surtout à répondre aux demandes de formation que les responsables des mesures de main-d'œuvre lui transmettent et dont ils assurent le financement. En pratique, on remarque que le partage des responsabilités ne s'est pas fait simplement et que les collèges ont été beaucoup plus actifs auprès de leurs partenaires du monde du travail que le laissait entrevoir l'énoncé. Le Conseil estime que, dans le champ spécifique des programmes de développement de la main-d'œuvre, la répartition des rôles entre les réseaux de l'éducation et de la main-d'œuvre établie en 1984 paraît encore pertinente *dans l'ensemble*, bien qu'il y ait lieu d'*en revoir certaines modalités*, particulièrement au chapitre de l'analyse des besoins et de la concertation entre les partenaires. Le Conseil revient plus loin sur ces questions.

- Pour le Conseil, il est clair que cette mission de service n'épuise pas l'ensemble des responsabilités des collèges dans la formation professionnelle continue, pas plus qu'elle ne vient délimiter le champ des rapports qu'ils entretiennent ou doivent entretenir avec leur milieu. Le système public d'éducation a une mission beaucoup plus large qui touche l'évolution des qualifications et des compétences de la population et qui exige une collaboration étroite avec le milieu. Le Conseil croit donc que les cégeps ont de grandes responsabilités à remplir dans la formation de la population adulte, en sus des programmes de main-d'œuvre, que ces adultes soient en emploi ou en chômage, qu'ils visent l'obtention d'un diplôme ou non. L'intervention éducative des collèges en formation continue va au-delà des programmes de main-d'œuvre dont les objectifs de formation sont plus circonscrits, souvent à court terme, et ne visent qu'une partie des adultes et de leurs besoins de formation.

- La mission première du réseau collégial et sa mission de service ont inévitablement une zone commune dans leurs applications. D'une part, les personnes qui sont visées par les programmes de main-d'œuvre ont souvent à la fois des besoins de formation professionnelle spécialisée et pointue et d'autres besoins de formation plus fondamentale. D'autre part, les personnes qui, à un moment donné, ont besoin d'une formation à court terme, en réponse à des situations particulières qu'elles vivent sur le marché du travail, peuvent aussi vouloir progresser à plus long terme, poursuivre leur scolarisation et se réorienter.

L'ÉVOLUTION DE LA FORMATION CONTINUE

À ses débuts, la formation continue a eu, au Québec comme dans plusieurs autres pays, une fonction plutôt de rattrapage, d'instruction corrective. On cherchait à rendre l'éducation accessible à ceux qui n'avaient pas eu la possibilité d'étudier lorsqu'ils étaient jeunes. Graduellement, avec l'accélération de l'industrialisation, l'augmentation de la concurrence, le développement technologique et l'élévation des exigences reliées à l'emploi, la formation continue a été davantage associée au développement économique et est devenue de plus en plus un outil de formation de la main-d'œuvre.

Au Québec, le rapport de la *Commission d'étude sur la formation des adultes*[107] reflète très clairement ce courant voulant que la formation continue soit vue comme un instrument de développement global de la personne. En 1984, avec l'*Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes*, le gouvernement s'est démarqué de cette approche, tout en retenant des visées assez larges pour la formation continue : celle-ci devait s'inscrire dans une perspective d'éducation permanente et poursuivre des objectifs de développement culturel, d'égalité sociale, de développement économique et de développement de la personne. Il misait sur la formation qualifiante, ceci tant en formation professionnelle qu'en formation de base.

Les pratiques qui ont eu cours par la suite montrent que l'accent a été mis sur l'adaptation de la main-d'œuvre à l'emploi, voire à un emploi et une entreprise donnés. Cette conception de la formation de la main-d'œuvre est celle qu'a toujours privilégiée le gouvernement fédéral et qu'il a tenté de traduire dans les programmes de développement de la main-d'œuvre qu'il négocie avec le Québec et dont il assure le financement. De son côté, le Québec a traditionnellement privilégié une approche plus large de la formation de la main-d'œuvre en préconisant la complémentarité entre la formation professionnelle spécialisée et la formation de base. Mais, depuis quelques années, surtout depuis le dernier accord Canada-Québec[108], les ententes avec le fédéral de même que les mesures proprement québécoises de développement de la main-d'œuvre ont clairement mis le cap sur l'objectif d'une meilleure adaptation de la main-d'œuvre aux besoins du marché du travail.

---

107. *Apprendre : Une action volontaire et responsable. Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente*, (Rapport de la Commission Jean), 1982.

108. Le dernier accord Canada-Québec date de 1986. Il a pris fin en 1989 mais, depuis, il est reconduit d'année en année en attendant que les négociations fédérales-provinciales sur la formation de la main-d'œuvre trouvent leur aboutissement.

Sur le plan de l'organisation, on a remarqué une multiplication et un éparpillement des interventions, une absence de vision d'ensemble et à long terme de la formation continue et une absence de véritable concertation entre les intervenants du secteur éducatif et du secteur de la main-d'œuvre.

Les tendances dans le réseau collégial

Depuis leur création, les cégeps ont accru leurs interventions en formation continue. L'éventail des services qu'ils offrent aux adultes s'est considérablement élargi : formation créditée, formation sur mesure, reconnaissance des acquis, formation à distance, services de consultation pour les entreprises, activités de soutien au développement régional, etc. Les programmes de formation spécifiquement destinés aux adultes se sont multipliés, allant de quelques dizaines en 1967-1968 à plus de 300 en 1991, et ces programmes conduisent à divers types de sanctions des études : certificat d'études collégiales (CEC), attestation d'études collégiales (AEC), diplôme de perfectionnement de l'enseignement collégial (DPEC), bulletin maison. Le nombre d'adultes qui suivent des cours crédités dans ce qu'on appelle encore le «secteur de l'éducation des adultes» est passé de 57 153 à 70 487 entre 1981 et 1989, sans compter tous ceux et celles qui suivent des activités de formation non créditées.

Cependant, l'accessiblité réelle pour les adultes à l'enseignement collégial est plus limitée que ne le laissent croire les listes officielles de cours et de programmes et les statistiques sur le nombre d'inscriptions. En effet, depuis quelques années, les mesures de développement de la main-d'œuvre et les paramètres de son financement ont contribué à axer fortement la formation continue sur le perfectionnement de la main-d'œuvre en emploi et l'adaptation aux changements technologiques. Les collèges ont profité de ces orientations pour poursuivre le développement de nouvelles approches de formation, comme la formation sur mesure, pour renforcer les liens avec les milieux de l'entreprise et pour améliorer de façon significative les réponses apportées à certains types de besoins. Il s'agit là de développements très positifs. Par contre, pendant que les programmes de main-d'œuvre convergent vers le perfectionnement adapté, [illegible] besoins, d'autres volets de la formation continue sont moins bien pris en compte. Ces volets concernent les visées plus larges et à plus long terme de cette formation.

On remarque, premièrement, que l'accès à la formation qualifiante est limité pour les adultes, c'est-à-dire : *l'accès à des formations qui mettent l'accent sur des savoirs transférables* ; *l'accès à des programmes complets* ; *l'accès à des formations qui donnent lieu à des sanctions d'études fiables et reconnues*. Dans le «secteur de l'éducation des adultes» des cégeps, l'offre de formation gravite surtout autour de cours et de formations ponctuelles au

terme desquels, très souvent, il n'y a pas de reconnaissance oficielle. Bien que certains de ces cours puissent faire partie de programmes, l'offre n'est pas faite dans une perspective de programme ; ce sont des listes de cours qui sont présentées aux adultes à chaque début de semestre, et c'est à partir de ces listes que les intéressés doivent composer leur «menu». Il est rare que les cégeps dispensent des programmes en entier, parce que les inscriptions deviennent insuffisantes à mesure que le programme se déroule. Aussi, très peu d'adultes mènent à terme un programme dans le «secteur de l'éducation des adultes» ; d'ailleurs la majorité est inscrite «hors programme». La plupart des programmes dispensés le sont grâce à des subventions du gouvernement fédéral et sont réservés à des clientèles particulières. Il s'agit principalement de programmes maison* ou de programmes menant à une AEC, en raison de leur durée généralement courte ; les programmes menant à un CEC sont beaucoup plus rarement dispensés, parce qu'il est très difficile de le faire dans les limites de temps acceptées par les commanditaires.

Or, les programmes dits courts pour les adultes méritent d'être revus à certains égards. D'une part, ils ne sont pas bien connus des milieux extérieurs aux collèges et on ne sait pas très bien à quels genres d'emplois ils conduisent ou peuvent conduire. Les CEC, qui sont le plus souvent calqués sur les DEC, mais sans les cours obligatoires et les cours complémentaires, confèrent à leurs détenteurs un statut ambigu : sont-ils habilités à occuper des emplois de techniciens ? Sinon, à quels types de fonctions de travail conduit le certificat ? D'autre part, on peut s'interroger sur la composition des programmes courts. Les CEC soulèvent entre autres la question de la pertinence de la formation générale pour les adultes et, en définitive, pour les jeunes de l'enseignement ordinaire. Il faudrait clarifier les raisons pour lesquelles la formation générale n'est pas jugée indispensable pour les adultes alors qu'elle l'est pour les jeunes, en particulier à l'heure où l'on exige de la main-d'œuvre des connaissances de base très poussées et une formation large. Quant aux programmes d'AEC, s'ils présentent l'avantage de laisser une certaine marge de manœuvre aux établissements et d'être plus accessibles aux adultes, il n'en demeure pas moins qu'ils sont souvent centrés sur des apprentissages techniques très spécifiques et parfois adaptés à des situations très particulières, de sorte qu'on peut se demander dans quelle mesure ils permettent d'acquérir des savoirs transférables. Ces programmes, qui sont probablement pertinents pour des personnes occupant déjà un emploi dans un domaine relié, ne constituent pas toujours une formation professionnelle initiale très solide.

Au collégial, le DEC est la seule sanction d'études qui soit largement reconnue dans la population et sur le marché du travail. Et les possibilités d'y accéder sont à peu près nulles dans le «secteur de l'éducation des adultes», car une bonne partie des cours de ces programmes ne sont pas offerts, dont

la plupart des cours obligatoires et des derniers cours de spécialisation. Sauf exception, il n'y a pas de mesure spéciale visant à favoriser l'accès au DEC pour les adultes qui ne peuvent étudier qu'à temps partiel, le soir. Les adultes qui veulent obtenir un DEC doivent à un moment ou un autre aller à l'enseignement ordinaire. Et, là encore, il n'y a pas de mesure particulière pour inciter les adultes à entreprendre de telles études[109]. Avec le peu de possibilités de reconnaissance des acquis, le peu d'utilisation des mesures de dispense, d'équivalence et de substitution de cours prévues au régime pédagogique et la longueur des programmes de DEC, la poursuite d'un tel programme est difficile à envisager et à réaliser pour plusieurs adultes.

Le perfectionnement adapté, qui s'est développé considérablement au cours des dernières années, est un type de formation généralement centré sur des tâches précises, souvent reliées à l'apprentissage de nouvelles technologies. Du moins est-ce ainsi qu'il s'est traduit à ce jour, conformément aux priorités des programmes commanditès de main-d'œuvre. Ces formations répondent à des besoins ponctuels identifiés par les entreprises, et elles sont la plupart du temps non créditées. Elles visent l'efficacité à court terme et non le développement de savoirs durables et transférables. Le Conseil ne doute aucunement que ces formations sont pertinentes pour bon nombre de travailleurs et de travailleuses et qu'elles augmentent véritablement leurs compétences. Toutefois, elles ne répondent pas à tous les besoins ni à toutes les catégories d'élèves et ne correspondent pas à ce qu'on appelle des formations qualifiantes.

Une autre faiblesse de la formation continue au collégial est qu'elle n'est pas facilement accessible à l'ensemble des citoyens et des citoyennes. En effet, le «secteur de l'éducation des adultes», qui est la voie par laquelle les adultes ont le plus facilement accès à l'enseignement collégial, s'adresse de plus en plus aux personnes et aux groupes qui sont visés par des programmes de main-d'œuvre. Les adultes qui ne font pas partie des groupes ciblés par les responsables du développement de la main-d'œuvre et qui ne répondent pas à leurs critères d'admissibilité – dont la pertinence n'est pas toujours évidente – rencontrent bien des embûches lorsqu'ils veulent concrétiser leur propre projet de formation de niveau collégial, qu'il s'agisse de formation initiale, de perfectionnement ou de recyclage. À partir du moment où ils ne peuvent étudier dans le secteur ordinaire, ils se heurtent notamment à une offre de cours restreinte et imprévisible et à des coûts qu'ils ne sont pas toujours capables d'assumer.

109. Le Conseil a proposé, dans le chapitre précédent, des mesures qui pourraient contribuer à combler cette lacune.

L'accès à la formation et, surtout, à la formation qualifiante, est rendu plus difficile aussi par le fait que les adultes reçoivent généralement peu d'assistance pour les aider à faire des choix et à définir leur projet de formation : peu de services d'orientation et peu d'information sur l'organisation de l'enseignement collégial, sur la formation disponible et les types de programmes existants, sur les liens entre ces formations et sur leurs débouchés sur le marché du travail. La formation continue, telle qu'elle a pris forme, s'efforce avant tout de répondre aux demandes formulées, mais s'attarde assez peu à outiller les personnes pour qu'elles puissent faire des choix éclairés.

Enfin, l'accessibilité réelle pour les adultes à l'enseignement collégial passe aussi par la mise en place de mesures destinées à faciliter le cheminement continu et la poursuite des études sans détours coûteux, comme la reconnaissance des acquis et l'établissement de passerelles entre les types de formation. Sur ces plans, le réseau collégial en est encore à l'étape du balbutiement. Malgré les progrès qui ont été faits au cours des dernières années dans le domaine de la reconnaissance des acquis extrascolaires, l'accessibilité aux services est variable d'un collège à l'autre et généralement limitée à quelques programmes par collège. En outre, les services sont souvent coûteux, peu connus des élèves et la démarche est exigeante. Enfin, le développement et la viabilité de ces services sont actuellement menacés puisque aucun mode de financement adéquat n'a été mis en œuvre[110] depuis que la subvention du gouvernement fédéral a pris fin, en 1990.

Quant aux liens entre les différents types de programmes offerts aux adultes au collégial, qui pourraient faciliter la continuité de la formation ou le passage d'un type de formation à un autre, ils sont prévus surtout entre les programmes de CEC et ceux du DEC. Or, ce sont les AEC et les programmes maison qui sont les plus suivis par les adultes, et les affinités entre ces programmes et les programmes d'État sont très variables, rendant ainsi l'arrimage problématique. En ce qui concerne la formation sur mesure, la plupart du temps non créditée, la possibilité qu'elle soit reconnue et réinvestie dans d'autres formations au collégial est encore plus incertaine et repose surtout, pour l'instant, sur le processus de reconnaissance des acquis, dont le développement est encore embryonnaire.

LES GRANDS AXES D'ACTION

Même si les cégeps répondent à de nombreuses demandes, dont celles d'entreprises qui ont besoin d'un service rapide et adapté à des besoins

110. Conseil des collèges, *L'éducation des adultes dans les cégeps...*, p. 78.

ponctuels et celles de plusieurs adultes qui veulent prendre quelques cours, ici et là, pour toutes sortes de raisons et souvent sans qu'ils soient intéressés par un programme ou par l'obtention d'un diplôme, les services éducatifs offerts aux adultes présentent des limites indéniables, compte tenu de l'ampleur des besoins de formation de la population et compte tenu de la mission qui revient aux collèges. Ces limites sont surtout du côté de l'accès à des formations qualifiantes – particulièrement le DEC technique – et des mesures à mettre en place pour favoriser cet accès.

Bon nombre d'adultes se retrouvent sur le marché du travail avec une formation de base insuffisante ou sans compétences reconnues. Quand on sait que ces personnes sont appelées à changer d'emploi fréquemment au cours de leur vie active, qu'on leur demandera une grande capacité d'adaptation pour faire face aux transformations des emplois, aux nouvelles façons de faire, aux changements technologiques et qu'elles devront peut-être se recycler, on perçoit l'ampleur des besoins qui ne sont pas comblés par les services éducatifs actuellement disponibles. Les carences de scolarisation et de formation professionnelle initiale que manifestent la population et la main-d'œuvre du Québec sont telles qu'on ne peut se contenter d'envisager la formation de la main-d'œuvre dans une perspective de formation strictement adaptée à une entreprise et à un emploi donnés.

Le Conseil considère que c'est justement dans le volet de leur action éducative qui déborde l'application des programmes de main-d'œuvre, dans ce qui touche leur mission fondamentale que des redressements importants doivent être prioritairement apportés, au cours des prochaines années, dans la formation continue qu'offrent les cégeps.

Un principe qui doit guider l'action : concevoir, gérer et développer la formation continue dans une perspective d'éducation permanente

Pour que des améliorations tangibles de la formation continue soient possibles, il faut d'abord que l'enseignement collégial sorte d'une vision cloisonnée de la formation et adopte une véritable perspective d'éducation permanente.

Cette perspective d'éducation permanente n'a jamais constitué un projet véritable du réseau collégial jusqu'à maintenant. Du moins n'en retrouve-t-on pas suffisamment les retombées. Dans le «secteur de l'éducation des adultes», l'absence d'une approche de continuité se traduit trop souvent par des formations disparates, sans liens entre elles, des formations à répétition, souvent centrées strictement sur l'apprentissage de fonctions de travail spécifiques. Elle conduit aussi à l'existence de deux secteurs d'enseignement qui fonctionnent isolément, sans projet commun et sans que l'ensemble des ressources du collège soient mises au service des deux catégories de la population scolaire.

Il faudrait non seulement que les cégeps et le Ministère s'imprègnent de cette conception de l'éducation et qu'elle se traduise par des gestes concrets, mais aussi qu'ils en fassent la promotion auprès des partenaires qui ont un rôle à jouer en formation continue.

Un premier chantier : augmenter l'accès à la formation technique qualifiante, prioritairement au DEC

Le réseau collégial doit renforcer l'accès pour les adultes à la formation technique qualifiante. C'est dans ce sens que les principaux développements de la formation continue doivent être orientés dans les prochaines années. *Une formation qualifiante est : a) une formation qui conduit à des savoirs transférables et, par conséquent, qui favorise le développement intégral de la personne, sa polyvalence, son autonomie en même temps que sa compétence professionnelle – soit une formation fondamentale ; b) une formation complète ; c) une formation qui conduit à une reconnaissance claire des compétences acquises.*

Cette priorité implique que les cégeps doivent étendre leur action en dehors de l'application des programmes de main-d'œuvre. Parce que la formation continue est pratiquement devenue synonyme de programmes de main-d'œuvre et que ces mesures ont des objectifs limités, c'est la formation qualifiante qui souffre d'un problème flagrant d'accessibilité et c'est cette lacune qu'il faut de toute urgence s'employer à corriger pour que le réseau collégial contribue adéquatement à relever le défi de la qualification des ressources humaines.

Mettre la priorité sur la formation technique qualifiante ne signifie pas que la formation préuniversitaire n'a pas sa place dans le «secteur de l'éducation des adultes» des cégeps. Au contraire, comme le Conseil l'a déjà indiqué dans son rapport sur «l'éducation des adultes», il serait souhaitable que les cégeps offrent davantage les principaux cours requis pour l'admission des adultes à l'université. Toutefois, parce que l'université offre une bonne partie de la formation préuniversitaire nécessaire à l'admission des adultes dans la plupart des facultés et parce que les adultes qui veulent étudier au cégep sont majoritairement intéressés par la formation qui conduit directement au marché du travail, les cégeps devraient, dans leur «secteur de l'éducation des adultes», mettre l'accent sur la formation technique.

Par ailleurs, en insistant sur la formation technique, le Conseil ne veut aucunement signifier que les cégeps ne doivent offrir aux adultes que des programmes longs et des formations standardisées. Ce serait là faire fi de la diversité des besoins. Les cégeps doivent offrir des cours et des formations courtes, répondre à des besoins plus ponctuels, continuer de développer la

formation sur mesure. Toutefois, les besoins des adultes en matière de formation débordent le perfectionnement et le recyclage ponctuels. De plus, les cégeps ne sont pas toujours le lieu le plus pertinent pour dispenser les formations pointues ; certaines relèvent de l'enseignement secondaire tandis que d'autres devraient manifestement être prises en charge par l'entreprise elle-même. Le Conseil croit qu'en s'appropriant de telles formations, les collèges, d'une part, encouragent les entreprises à ne pas prendre leur responsabilité dans la formation de leur main-d'œuvre et, d'autre part, détournent leurs efforts de ce qui devrait constituer leur intervention prioritaire en formation continue : la formation technique qualifiante. Enfin, le Conseil croit que, dans le domaine des formations répondant à des besoins plus ponctuels, qu'il s'agisse de formation sur mesure ou de cours non reliés à des programmes, les collèges devraient concevoir leurs interventions dans une perspective de continuité, c'est-à-dire voir ces formations comme des *étapes* dans un cheminement.

Le Conseil estime donc que, par une série de mesures, les collèges doivent augmenter l'accès pour les adultes à des formations techniques qualifiantes.

Cette option implique d'abord que de telles formations existent et soient offertes aux adultes.

- *Les collèges et le Ministère doivent voir à ce que les formations techniques qu'ils développent et qu'ils proposent aux adultes s'inscrivent le plus possible dans une perspective de formation fondamentale.*

  La formation offerte aux adultes ne respecte pas toujours suffisamment cette exigence : certains programmes d'AEC et programmes maison, par exemple, sont très centrés sur des tâches spécifiques, sans parler des formations sur mesure offertes dans le cadre des programmes de main-d'œuvre subventionnés. Le Conseil croit qu'il faut revoir les programmes et les formations actuellement disponibles à la lumière de ce choix pour une formation fondamentale.

- *Les collèges doivent offrir et dispenser aux adultes des programmes de formations techniques complets.*

  Rares sont les programmes dispensés en entier dans le «secteur de l'éducation des adultes» en raison des coûts de l'enseignement à des petits nombres d'élèves. Pour le Conseil, il est inadmissible que les adultes qui sont intéressés à suivre des programmes de formation technique au collégial n'aient, en dehors de l'enseignement ordinaire de jour, aucune possibilité d'accès à ces programmes et aux certifications auxquelles ils conduisent. Il faut absolument mettre en place des mesures – du type de

celles qui sont évoquées ci-après – qui vont garantir l'accès à des programmes complets aux personnes qui ne peuvent étudier qu'à temps partiel le soir.

- *Les collèges doivent offrir des formations clairement reconnues.*

  Le Conseil considère que les adultes doivent avoir accès à des formations qui non seulement conduisent à une sanction des études, mais qui sont connues et reconnues sur le marché du travail. Ce sont là des conditions pour que la formation ait l'utilité professionnelle à laquelle on est en droit de s'attendre au terme d'études au collégial. À ce chapitre, il y a lieu de repenser les programmes offerts aux adultes par les collèges. Le Conseil croit qu'il y a de la place au collégial pour des programmes plus courts que ceux qui mènent au DEC, mais dans la mesure où ces programmes conduisent à la fois à des possibilités réelles d'emploi et peuvent être poursuivies jusqu'au DEC sans trop de détours. Actuellement, on ne peut affirmer que les programmes courts répondent tous aux critères d'une formation qualifiante, parce que certains ne garantissent pas une formation fondamentale suffisante et parce qu'ils ne sont pas clairement reconnus sur le marché du travail. Le Conseil estime qu'il faut revoir les programmes courts pour en faire de véritables formations qualifiantes pour les adultes. Les collèges et le MESS doivent tout d'abord examiner les raisons qui expliquent que ces programmes ne pénètrent pas bien le marché de l'emploi et, à la lumière de cet examen, les faire mieux connaître et en modifier la composition pour en faire des programmes plus adéquats. Pour l'instant, tant que la pertinence des programmes courts ne sera pas clairement établie, le Conseil considère que c'est prioritairement au DEC qu'on doit s'efforcer *d'augmenter l'accès pour les adultes*[111].

Le Conseil estime qu'il ne suffit pas de rendre disponibles des formations solides, complètes et reconnues pour en assurer l'accès aux adultes. Le MESS et les collèges doivent prendre plus de mesures destinées à inciter les adultes à suivre ces formations et à leur en faciliter l'accès.

Premièrement, ils doivent faire les efforts nécessaires pour mettre en place :

- un système de reconnaissance des acquis adéquat ;
- un régime d'aide financière pour les élèves à temps partiel ;
- des possibilités nouvelles et plus variées au chapitre des horaires ;

111. Ce qui ne veut pas dire que la structure des DEC doive demeurer exactement la même. Des propositions visant à modifier la structure des programmes ont été formulées dans le chapitre précédent.

- des passerelles entre les types de programmes pour pouvoir cheminer par étapes jusqu'au DEC et ce, sans détours coûteux ;
- des services d'information et d'orientation plus accessibles aux adultes.

Deuxièmement, de concert avec le MESS et les partenaires concernés, les collèges doivent entreprendre des actions qui débordent le cadre de leur établissement, comme :

- travailler au développement d'une culture de la formation chez les entreprises et les travailleurs, afin qu'ils connaissent mieux les possibilités de formation offertes par les collèges et prennent conscience de l'importance de la formation continue.
- collaborer au développement de possibilités touchant l'instauration de congés-éducation.
- travailler au développement de formations en alternance.

Il faudra des mesures nouvelles pour permettre aux adultes d'accéder à des formations qualifiantes, particulièrement à des programmes de longue durée comme le DEC technique. L'accès à la formation qualifiante pour les adultes passe inévitablement par la collaboration et la participation des entreprises, car il est irréaliste de penser que les personnes en emploi peuvent être nombreuses à poursuivre des études le moindrement longues en comptant uniquement sur leur temps libre. Dans ce sens, le développement de formules qui allient des périodes de formation en établissement et des périodes de formation en entreprise – avec une forme de rémunération – apparaît au Conseil comme l'une des avenues les plus prometteuses pour favoriser la formation continue.

Dans le récent énoncé de politique sur le développement de la main-d'œuvre[112], rendu public en décembre 1991, plusieurs actions proposées sont susceptibles de favoriser l'accès de la main-d'œuvre à la formation professionnelle. Il y est notamment question de créer un programme d'aide à la formation qui comprendrait des mesures de remplacement du revenu et de protection de l'emploi pour les travailleurs et les travailleuses qui voudraient prendre un congé pour étude ; ce type de mesures rejoint les orientations du Conseil. Toutefois, en l'absence d'une conception large et intégrée de la formation de la main-d'œuvre, le Conseil doute que les nouvelles orientations gouvernementales puissent générer à elles seules les changements souhaités dans l'accès des adultes à la formation qualifiante.

112. Gouvernement du Québec, MMSRFP, *Partenaires pour un Québec compétent et compétitif. Énoncé de politique sur le développement de la main-d'œuvre.*

Un deuxième chantier : rendre plus accessibles aux adultes la formation générale et la formation préparatoire aux études collégiales

Le Conseil croit que la formation générale doit être rendue plus accessible aux adultes. Par formation générale, il faut entendre les cours de formation générale qui font et devraient faire partie de tous les programmes d'études du collégial. Le Conseil a exprimé, dans un autre chapitre, sa position en faveur d'une formation générale élargie dans tous les programmes conduisant au DEC. Il croit qu'il y aurait lieu également d'examiner la composition des programmes de CEC dans la perspective d'assurer un certain équilibre entre la formation générale et la formation spécialisée, ceci sans pour autant calquer le CEC sur le DEC.

Actuellement très peu présente dans l'offre de formation du «secteur de l'éducation des adultes» des collèges, la formation générale est pourtant une partie essentielle d'une formation initiale vraiment complète, en plus de contribuer à la hausse de la scolarisation de la population et au développement du potentiel humain. Elle sert aussi au perfectionnement adéquat de la main-d'œuvre. Pour le Conseil, les besoins de perfectionnement ne se ramènent pas uniquement à l'acquisition de compétences techniques spécifiques mais elles se situent également du côté des connaissances générales et des compétences de base : maîtrise de la langue maternelle, thématiques, connaissance d'une langue seconde, capacité de résoudre des problèmes, connaissance du monde et des autres cultures, etc. Si l'on veut permettre aux travailleurs et aux travailleuses d'actualiser leurs compétences, de rester à jour sur le plan professionnel, de poursuivre l'acquisition d'une formation large et solide, de prendre en charge eux-mêmes leur perfectionnement, il faut leur rendre disponibles les formations dont ils sont susceptibles d'avoir besoin. Et la formation générale de niveau collégial en est. Dans une perspective de perfectionnement ou de formation initiale, le réseau collégial doit donc s'assurer que les adultes aient accès à ce type de formation.

Les collèges doivent aussi rendre plus accessible aux adultes la formation préparatoire aux études collégiales. Plutôt que de refuser l'accès à ceux et à celles qui n'ont pas les préalables ou qui sont insuffisamment préparés, les collèges doivent s'employer à offrir davantage – et à des moments qui leur conviennent – les cours manquants aux adultes intéressés à s'engager dans des études collégiales. Il pourrait s'agir, par exemple, d'offrir des cours de rattrapage* ou encore d'introduire dans les formations mêmes des notions de méthodologie, de langue maternelle ou autre, selon les besoins. Une telle mesure serait particulièrement indiquée pour les personnes qui ont quitté les études depuis longtemps. C'est le cas, notamment, des personnes en

chômage qui viennent suivre un programme au collégial grâce à des subventions du gouvernement fédéral. Plusieurs de ces personnes sont mal préparées à entreprendre des études techniques, surtout de façon intensive, et finissent par abandonner leur programme. Les collèges sont confrontés à ces problèmes sérieux d'abandon chez certaines catégories d'adultes. La formation préparatoire à la formation technique est certainement l'un des moyens d'y remédier.

Un troisième chantier : en formation de la main-d'œuvre, participer activement à la concertation des partenaires et mettre de l'avant une conception plus large de la formation

Le MESS et les cégeps, comme on l'a souligné précédemment, ne peuvent s'en remettre aux seuls programmes de développement de la main-d'œuvre pour assumer pleinement leur mission. Le Conseil croit néanmoins que, dans la mesure où ils continuent d'avoir une mission de service auprès des responsables du développement de la main-d'œuvre, et parce que les budgets pour la formation des adultes transitent et continueront de transiter en bonne partie par les programmes de main-d'œuvre, le MESS et les collèges doivent voir à ce que l'exercice de cette mission de service respecte leur rôle premier. Le Conseil considère que le MESS et les collèges doivent s'appliquer davantage à faire valoir auprès de leurs partenaires (c'est-à-dire les divers responsables de la formation de la main-d'œuvre) la pertinence d'envisager la formation professionnelle dans une perspective de continuité et d'y intégrer, avec plus ou moins d'accent selon les situations, des éléments de formation fondamentale et de formation générale. Cette approche est d'ailleurs tout à fait cohérente avec la politique gouvernementale de 1984 qui attribuait des objectifs larges à la formation de la main-d'œuvre. En pratique, les formations offertes dans le cadre des programmes commandités de main-d'œuvre ont eu trop souvent tendance à s'aligner sur une conception étroite et cloisonnée de la formation.

Pour que les collèges et le Ministère puissent défendre une approche plus large de la formation dans l'exercice de leur mission de service, il leur faudra participer beaucoup plus activement aux discussions sur les programmes de développement de la main-d'œuvre. De même, ils devraient jouer un rôle plus actif dans l'analyse des besoins de formation car ils sont les plus habilités à déceler les besoins en formation de base qui sont souvent masqués par les besoins à plus court terme. À ce jour, leur participation a été mineure et, si l'on en croit le nouvel énoncé de politique sur le développement de la main-d'œuvre et certaines analyses qui en ont été faites, il ne semble pas que la pleine participation du secteur de l'éducation soit gagnée.

Sans changer fondamentalement le partage des responsabilités établi par l'énoncé d'orientation de 1984, le Conseil considère qu'il faut le revoir, de manière à ce que le Ministère et le réseau collégial aient «voix au chapitre dans la détermination des priorités et des orientations des programmes de développement de la main-d'œuvre et dans la détermination de leurs modalités d'application»[113]. Cette participation plus active ne sera possible que s'ils prennent eux-mêmes l'initiative et les moyens de faire valoir la nécessité de leur collaboration.

Pour le Conseil, c'est par une véritable concertation qu'on pourra en arriver à d'heureux équilibres entre une vision strictement «main-d'œuvre» de la formation, qui se limite trop souvent au court terme, et une vision proprement éducative. Cette concertation entre les partenaires gouvernementaux, particulièrement entre l'éducation et la main-d'œuvre, est certainement tout aussi essentielle que celle qu'on souhaite voir s'établir entre le gouvernement et les différents agents socio-économiques qui sont concernés par la formation de la main-d'œuvre.

Un quatrième chantier : poursuivre le développement de véritables formations sur mesure

La formation sur mesure est une stratégie de formation originale que les collèges ont développée bien avant que les programmes commandités de main-d'œuvre ne contribuent à son financement. Le dernier accord Canada-Québec est cependant venu l'officialiser et a permis d'en étendre l'application. Il a aussi stimulé le «marché» de la formation sur mesure, de sorte que les collèges ont pu accroître considérablement leurs interventions de ce type parallèlement aux programmes de subventions.

Pour le Conseil, cette approche de formation est prometteuse et comporte des avantages dont ne saurait se passer le réseau collégial. Non seulement permet-elle de répondre rapidement à des besoins particuliers de formation, mais elle favorise la collaboration entre le collège et son milieu, peut avoir des retombées positives sur les autres types d'intervention en formation continue et sur la formation des jeunes, et peut encourager les adultes à poursuivre des études au collégial.

Les pratiques qui ont eu cours durant les dernières années, particulièrement dans le cadre des programmes commandités de main-d'œuvre, donnent cependant à penser que des efforts restent à faire pour développer des pratiques de formation sur mesure qui soient véritablement cohérentes avec les principes à la base de cette approche et qui soient susceptibles d'être pleinement bénéfiques.

113. Conseil des collèges, *L'éducation des adultes...*, p. 93.

Si l'arrivée de programmes particuliers de subventions a permis de multiplier les activités de formation dite sur mesure, elle a contribué aussi à brouiller quelque peu le sens qu'on lui donne et a encouragé à sauter des étapes qu'on dit pourtant inhérentes au processus de formation sur mesure : par exemple, le travail d'analyse des besoins est quelquefois escamoté, les personnes appelées à recevoir la formation sont peu associées aux différentes étapes d'élaboration et d'organisation de la formation, on ne prévoit pas toujours d'activités de transfert des apprentissages dans la situation concrète de travail, etc.

Le Conseil estime que les collèges doivent poursuivre le travail entrepris en formation sur mesure, en s'efforçant toutefois de développer des formations qui respectent les principes directeurs[114] de cette approche de formation et les conditions de base qui en assureront toute la pertinence et l'efficacité.

▼ ▼ ▼

EN RÉSUMÉ

Accroître l'accès de l'enseignement collégial aux personnes qui peuvent difficilement suivre la voie habituelle des études à temps complet de jour, parce qu'elles sont sur le marché du travail ou pour tout autre motif, voilà ce à quoi doivent s'efforcer le Ministère et le réseau collégial dans les prochaines années. On ne doit cependant pas se satisfaire des statistiques indiquant l'augmentation du nombre de personnes qui franchissent les portes du collégial par la voie du «secteur de l'éducation des adultes». Il faut prendre les moyens pour que ces personnes aient de plus grandes possibilités d'accès aux formations du collégial qui sont reconnues, sanctionnées par des diplômes et qui assurent des apprentissages transférables et durables, bref aux formations qualifiantes. Certes, de nombreuses adaptations des programmes et des formations doivent être pensées et développées dans le réseau pour répondre aux besoins particuliers de certaines catégories d'élèves, mais l'accessibilité à des formations qualifiantes demeure ce à quoi les collèges doivent accorder la priorité. Le DEC, tout particulièrement, parce qu'il constitue le type de programme du collégial le plus reconnu et en demande sur le marché du travail, devrait être beaucoup plus accessible aux adultes.

114. Ces principes sont bien expliqués dans un document de la Direction générale de l'enseignement collégial : *Cadre d'intervention et voies d'action de la Direction générale de l'enseignement collégial en formation sur mesure*, 1990.

Pour atteindre ces objectifs, le Conseil des collèges retient quatre chantiers prioritaires :

- Un premier chantier : augmenter l'accès à la formation technique qualifiante, prioritairement au DEC.
- Un deuxième chantier : rendre plus accessibles aux adultes la formation générale et la formation préparatoire aux études collégiales.
- Un troisième chantier : en formation de la main-d'œuvre, participer activement à la concertation des partenaires et mettre de l'avant une conception plus large de la formation.
- Un quatrième chantier : poursuivre le développement de véritables formations sur mesure.

Cinquième priorité

Développer et mettre en œuvre une véritable stratégie de la réussite des études

La création du réseau collégial visait, entre autres objectifs, à accroître l'accès à l'enseignement postsecondaire. Depuis, l'augmentation importante des taux de fréquentation du collégial permet d'affirmer que des progrès considérables ont été réalisés. Toutefois, l'accès à l'éducation suppose non seulement la possibilité de s'inscrire dans un établissement scolaire, mais aussi celle de compléter et de réussir ses études.

La question des échecs et des abandons retient grandement l'attention des collèges et du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science depuis plusieurs années, et de nombreuses actions ont été entreprises, tant pour mieux saisir les causes de ce phénomène que pour redresser la situation. Reflétant cette préoccupation, le Conseil des collèges a d'ailleurs traité de la réussite, des échecs et des abandons au collégial dans un rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial qu'il a publié en 1988[115].

Malgré les mesures appliquées, les taux d'échecs et d'abandons demeurent importants. **Aussi, dans le contexte actuel où il est de plus en plus indispensable de posséder une formation poussée, complète et de qualité, le Conseil est-il convaincu que des efforts beaucoup plus importants et mieux orientés doivent être consentis afin de hausser d'une manière significative les taux de réussite des études collégiales. Il s'agit, pour le Conseil comme pour la grande majorité des personnes qu'il a entendues lors de ses consultations, d'une des grandes priorités de développement de l'enseignement collégial à retenir pour les prochaines années.**

115. Conseil des collèges, *La réussite, les échecs et les abandons au collégial, L'état et les besoins de l'enseignement collégial*, (Rapport 1987-1988).

Dans le contexte scolaire, l'obtention du diplôme est l'indice le plus direct et le plus visible de la réussite des études. C'est ce dont il sera question ici, avant qu'on examine les facteurs reliés au phénomène des échecs et des abandons ainsi que les objectifs que le réseau collégial devrait se donner à ce chapitre.

L'accès aux études collégiales

L'accès au collégial a connu une croissance continue de plus de 20 % entre 1979 et 1986, mais il a diminué de 3 % en 1987-1988 pour remonter légèrement par la suite. En 1989-1990, sur 100 jeunes venant des études primaires et secondaires, on estime à environ 60 le nombre de ceux qui accèdent au collégial, parmi lesquels se trouve la grande majorité des diplômés du secondaire général[116].

La probabilité d'étudier au collégial suit de près l'évolution du pourcentage d'élèves qui obtiennent le diplôme d'études secondaires (DES). Dans le secteur des jeunes, ce pourcentage a augmenté jusqu'en 1985 et a atteint 73 %, pour diminuer au cours des années suivantes et revenir à la situation observée au début de la décennie, soit un taux d'accès au DES de 64 % en 1989. En corollaire, les abandons sont passés de 48 % en 1975 à 27 % en 1985, mais ils ont remonté à 36 % en 1989-1990[117]. Ce recul au secondaire s'explique surtout par le relèvement de la note de passage qui s'est appliqué à la cohorte des élèves ayant commencé leur secondaire en 1982 ; il résulte aussi de l'attraction plus grande qu'exerce le marché du travail sur les jeunes et du développement du «secteur de l'éducation des adultes» qui récupère une partie des décrocheurs* de l'enseignement ordinaire[118].

Le taux d'admission des candidats et des candidates fournit une autre mesure de l'accessibilité aux études collégiales. Dans les collèges membres du Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM), par exemple, la très grande majorité des personnes qui fait une demande d'admission dans un collège au secteur ordinaire est admise. À l'automne

116. Estimation faite à partir du nombre de diplômés du secteur des jeunes au secondaire et qui ne tient compte que des élèves inscrits pour la première fois à un programme de DEC au secteur ordinaire. Source : MEQ, *Indicateurs 1991 sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire*, 1991, p. 58.

117. Ces données sont tirées de la brochure du MEQ : *Indicateurs 1991...*, p. 8-9.

118. Si l'on tient compte des personnes qui obtiennent leur diplôme du secondaire dans le secteur des adultes, le taux d'accès au diplôme grimpe alors à 74 % en 1989-1990, voir : MEQ, *Indicateurs 1991...*, p. 10.

1991, le taux d'admission se situait à 84 %. Et si l'on ne tient pas compte des candidats et des candidates qui, après avoir été refusés à un tour, ne se sont pas présentés au tour suivant, le taux d'admission grimpe à 96 %[119]. Des chiffres à peu près semblables s'appliquent aux établissements desservis par le Service régional d'admission au collégial de Québec (SRAQ). En fait, c'est une politique de porte ouverte[120] qui prévaut généralement dans les cégeps à l'endroit des personnes qui détiennent le DES.

Comme on l'a indiqué antérieurement, les élèves du collégial choisissent davantage la formation préuniversitaire que la formation technique et cette préférence n'a cessé de s'accentuer depuis 1975.

Les femmes accèdent aux études collégiales en plus grand nombre que les hommes, l'écart étant de 17 % en 1989-1990[121]. Cette situation reflète celle du secondaire où les filles ont de meilleurs cheminements scolaires que les garçons et sont plus nombreuses à obtenir le DES[122]. Au collégial, les femmes sont majoritaires dans toutes les familles de programmes, sauf en sciences de la nature, où elles sont en voie de rejoindre les hommes, et en techniques physiques, où les hommes demeurent largement majoritaires. C'est en lettres et dans les techniques biologiques, humaines et artistiques que les hommes sont les moins nombreux : ils représentent le quart des élèves ou un peu plus[123].

Les cheminements scolaires au collégial[124]

En formation préuniversitaire, 63 % des élèves obtiennent un DEC après cinq ans d'observation et 71 % après huit ans. En formation technique, la

119. Service régional d'admission du Montréal métropolitain, *Rapport annuel 1990-1991*, 1991, p. 3.

120. Il importe cependant de noter que des politiques de contingentement sont appliquées dans certains programmes techniques.

121. MEQ, *Indicateurs 1991*..., p. 58.

122. Au secondaire, l'écart entre le cheminement des femmes et celui des hommes s'accentue depuis le début des années 1980 ; en 1988-1989, la probabilité pour les filles d'obtenir le DES dépassait de 14 % celle des garçons. (MEQ, *Indicateurs 1991*...), p. 9.

123. La répartition des élèves réguliers, à temps complet, indique que les femmes représentaient les pourcentages suivants dans les divers programmes en 1989 : sciences humaines (65 %), sciences de la nature (46 %), arts (56 %), lettres (75 %), techniques administratives (65 %), techniques biologiques (76 %), techniques physiques (14 %), techniques humaines (71 %), techniques artistiques (72 %). Source : Conseil supérieur de l'éducation, *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer*, 1992, p. 6.

124. Les chiffres présentés sur les cheminements scolaires ne concernent que les élèves inscrits à l'enseignement ordinaire.

proportion de diplômés est plus faible : on compte 48 % d'élèves qui ont un DEC après une période de cinq ans et 62 % après huit ans[125].

Le phénomène de l'abandon des études au collégial n'est pas nouveau. Dans les collèges membres du SRAM, par exemple, le taux d'abandon avant l'obtention du diplôme a oscillé entre 35 % et 40 % au cours des années 1976 à 1981, et il était plus élevé en formation technique qu'en formation préuniversitaire[126].

Si le phénomène n'est pas nouveau, les taux d'abandon et d'accès au diplôme sont néanmoins préoccupants, surtout en formation technique. La situation inquiète d'autant plus que l'on observe une baisse de 5 % à 10 % de la diplomation chez les élèves qui ont commencé le collégial en 1983 comparativement à ceux qui avaient commencé en 1980.

La durée des études nécessaire à l'obtention du DEC a aussi tendance à se prolonger. En formation préuniversitaire, chez ceux et celles qui n'ont pas changé de programme et qui ont toujours étudié à temps plein, il a fallu en moyenne 4,5 semestres pour obtenir le DEC[127]. En formation technique, c'est 6,2 semestres. La durée moyenne des études est cependant plus longue pour les élèves – et ils sont nombreux – qui changent de programme pendant leurs études collégiales. Seulement le tiers des élèves diplômés ont fait leurs études dans le temps prescrit (deux ans pour la formation préuniversitaire et trois pour la formation technique).

Les femmes sont plus nombreuses à obtenir leur diplôme et elles y parviennent plus rapidement que les hommes[128]. L'avance des femmes est observable même lorsqu'on compare des élèves qui avaient des dossiers scolaires équivalents au secondaire[129].

Les cheminements scolaires varient considérablement selon les familles de programmes. En formation préuniversitaire, ce sont les élèves de sciences de la nature qui sont les plus nombreux à obtenir le DEC et qui le font le plus rapidement. À l'autre extrême se trouvent les élèves d'arts et de lettres. Au

125. Ces données s'appliquent aux cohortes ayant débuté leurs études collégiales en 1980 et en 1983. Voir Mireille Lévesque et Danielle Pageau, *La persévérance aux études. La conquête de la toison d'or ou l'appel des sirènes*, Direction générale de l'enseignement collégial, p. 337 et 341.

126. Ronald Terrill, *L'abandon scolaire au collégial, une analyse du profil des décrocheurs*, SRAM, 1988, p. 5.

127. Il s'agit de la cohorte de 1983. MESS, Mireille Lévesque et Danielle Pageau, *La persévérance...*, p.220-228.

128. *Ibid.*, p. 338-343.

129. *Ibid.*, p. 32.

secteur technique, c'est en techniques biologiques que le pourcentage des élèves qui obtiennent le DEC est le plus élevé et c'est en techniques artistiques qu'il est le plus bas ; en techniques physiques, ce pourcentage est plutôt faible, bien qu'il se situe entre les deux extrêmes, et c'est dans ce domaine que la durée des études nécessaire à l'obtention du DEC est la plus longue.

LES FACTEURS ASSOCIÉS À L'ÉCHEC ET À L'ABANDON

Le phénomène des échecs et des abandons scolaires est complexe ; plusieurs facteurs y sont associés : caractéristiques socio-économiques et culturelles du milieu familial, performances scolaires antérieures, charge de travail trop lourde pour certaines catégories d'élèves, habitudes de travail, attitudes et aspirations face à l'étude, situation financière et exercice d'un emploi, variables liées au milieu scolaire lui-même, etc. Bien qu'abondantes, les recherches réalisées sur ces questions ne font pas ressortir clairement lequel de ces facteurs est le plus déterminant. De plus, elles mettent en évidence l'existence d'une corrélation entre certaines variables et l'échec et l'abandon, mais s'arrêtent souvent à un premier niveau d'analyse et ne permettent pas d'expliquer les problèmes scolaires. Par exemple, si les échecs et les abandons sont liés au rendement scolaire antérieur, celui-ci est influencé par d'autres facteurs : aspirations au plan éducationnel, motivation, attitudes et perceptions de l'élève à l'égard des études, etc.[130]. Et, à leur tour, ces facteurs sont fortement conditionnés par le milieu socio-économique duquel provient l'élève. Les recherches ne permettent pas de voir clair dans tout ce processus qui conduit ultimement à l'échec et à l'abandon des études.

Il importe cependant de s'attarder à quelques-unes des variables qui sont associées au cheminement scolaire et qui permettent surtout de mieux cerner qui sont les élèves à risque.

Le rendement scolaire et la préparation au secondaire

Il y a une corrélation étroite entre le cheminement scolaire des élèves au secondaire et leur réussite au collégial. C'est ce que de nombreuses études mettent en évidence. Celle du SRAM[131], notamment, montre que le rendement scolaire des élèves durant les deux dernières années du secondaire est fortement relié à la fois aux résultats scolaires au premier semestre du collégial et à l'obtention du DEC. La probabilité pour un élève de se rendre

130. Hélène Lavoie, *Les échecs et les abandons au collégial, Document d'analyse*, Direction générale de l'enseignement collégial, 1987, p. 18.

131. Ronald Terrill, *op. cit.* Bien que ces analyses portent seulement sur les collèges du SRAM, on peut penser que la situation est la même dans l'ensemble du réseau.

jusqu'au DEC est directement proportionnelle à sa performance au secondaire ; ceux et celles qui avaient de faibles résultats ont peu de chances de se rendre jusqu'au DEC et, inversement, parmi les élèves qui ont abandonné les études collégiales avant d'avoir obtenu le diplôme, on observe qu'une minorité seulement avait un très bon dossier scolaire au secondaire'[132]. Sans pouvoir présumer des causes et des autres facteurs en jeu, on peut donc dire que le phénomène du décrochage au collégial est la plupart du temps associé à des faiblesses dans les acquis scolaires. Cela dit, il ne faut pas oublier pour autant qu'il y a un certain nombre d'élèves qui réussissent très bien au collégial et qui abandonnent.

Au-delà des résultats scolaires, c'est la préparation antérieure des élèves qui est ici en cause puisque les résultats servent d'indicateur de cette préparation. Bien qu'il soit l'unique condition d'admission au collégial'[133], le fait d'avoir un DES ne garantit pas que les élèves sont suffisamment préparés à suivre avec succès des études collégiales. D'après les analyses statistiques du SRAM, on voit clairement qu'en deçà d'une certaine moyenne au secondaire, les détenteurs du DES ont très peu de chances de réussir au collégial'[134]. Ce seuil à partir duquel on peut considérer que les élèves sont à risque est cependant difficile à établir avec précision et tend à s'élever au fil des ans, ce qui met en question la fiabilité des notes en tant qu'indicateur du degré de préparation des élèves. En fait, tout porte à croire à une certaine «inflation» des notes, c'est-à-dire que pour des moyennes semblables obtenues au secondaire les apprentissages réalisés ont l'air d'avoir diminué. De nombreux enseignants et enseignantes ont cette impression : les élèves admis au collégial leur paraissent de moins en moins bien préparés. Certaines recherches renforcent cette hypothèse. En effet, selon Terrill'[135], la détérioration de la situation depuis 1983 ne s'explique pas par la baisse des résultats scolaires au secondaire car, selon les données analysées, les élèves arrivent au collégial avec des notes plus fortes que celles des cohortes précédentes. Donc, à résultats équivalents au secondaire, les élèves réussissent moins bien au collégial.

On doit remarquer d'ailleurs que le phénomène de l'abandon scolaire au collégial semble avoir évolué dans le sens contraire de ce qui a été observé au secondaire : jusqu'au milieu des années 1980, l'accès au DES s'est accru

132. Des études récentes faites par le SRAM montrent que les corrélations entre les moyennes au secondaire et celles obtenues au collégial sont tout aussi faibles et importantes qu'elles l'étaient au début des années 1980. Voir Service régional d'admission du Montréal métropolitain, *Rapport annuel 1990-1991*, p. 19.

133. On parle de l'admission dans un collège, mais pas dans n'importe quel programme.

134. Ronald Terrill, *op. cit.* Ces analyses ont été faites sur des cohortes d'élèves qui n'avaient pas été touchées par la hausse de la note de passage au secondaire.

135. *Ibid.*, p. 13.

tandis que le taux d'obtention du DEC a diminué[136]. Cette constatation impose une réflexion : est-ce que l'école québécoise conduit davantage de jeunes au DES mais au prix d'un abaissement des exigences, abaissement dont les répercussions se feraient sentir au collégial ?

Avec le relèvement de la note de passage au secondaire, peut-on s'attendre à observer une amélioration de la réussite et des taux de diplomation ? Les études longitudinales qui pourraient répondre à cette question ne sont pas encore disponibles car la première cohorte d'élèves touchée par cette mesure est entrée au collégial en 1987-1988. Si l'on peut s'attendre à y voir un effet positif, ce sera cependant le cas dans la mesure où la hausse de la note de passage traduira une réelle amélioration des apprentissages.

La réussite au premier semestre

Plusieurs recherches ont fait ressortir le lien entre la réussite au premier semestre du collégial et le cheminement ultérieur de l'élève. La réussite au tout début du collégial semble en effet déterminante pour la poursuite des études. La recherche du SRAM montre que le pourcentage de diplômés est fortement lié au nombre de cours réussis et aux notes obtenues en première session. Même si une proportion non négligeable des décrocheurs réussissent tous leurs cours en première session, on remarque que les élèves qui échouent beaucoup de cours représentent un fort pourcentage des non-diplômés.

Il est intéressant de constater que les élèves qui n'obtiennent pas le DEC ont tendance à persévérer longtemps avant de décrocher et qu'ils échouent plus leurs cours qu'ils ne les abandonnent. En fait, leur situation se détériore de session en session et, s'ils délaissent finalement le collège, ce n'est pas faute d'avoir persisté mais vraisemblablement parce qu'ils ont cumulé trop d'échecs et de notes faibles.

L'orientation

Au collégial, nombreux sont les élèves qui rencontrent des problèmes sur les plans de l'orientation et du choix d'un programme d'études et prendront un certain temps « d'exploration » avant de se fixer. C'est ce dont témoignent les données sur les taux de changement de programme au collégial et sur la durée requise pour compléter les études. Plusieurs explications de ce phénomène sont vraisemblables, dont le peu d'information donnée aux élèves sur les orientations et contenus des programmes d'études, la difficulté de choisir son avenir lorsqu'on est très jeune et le fait de ne pas être admis dans le programme de son premier choix.

136. Ronald Terrill, *op. cit.*, p. 15.

Les changements d'orientation et l'allongement de la durée des études sont préoccupants et traduisent un malaise qu'il faut s'employer à mieux comprendre. On ne sait pas cependant jusqu'à quel point ils affectent la réussite des élèves. Les données du SRAM indiquent qu'en général, les élèves qui n'obtiennent pas le DEC ne changent pas plus souvent de programmes au cours de leurs deux premières années d'études au cégep que ne le font ceux qui parviennent au diplôme. Par contre, le taux de changement de programme est plus élevé chez les non-diplômés qui demeurent très longtemps au cégep. Bien qu'utiles, ces données ne permettent pas de savoir si l'abandon des études résulte en partie d'un problème d'orientation des élèves puisque les élèves indécis et mal orientés ne changent pas nécessairement de programme. Il est probable que certains de ces élèves se découragent, perdent toute motivation et finissent pas cumuler des échecs et abandonner leurs études.

La question mérite aussi d'être considérée sous l'angle systémique. On a déjà évoqué les influences diverses que subissent les jeunes en faveur des études universitaires. On peut se demander si le fait de diriger massivement les élèves vers la formation préuniversitaire ne peut avoir, en définitive, de conséquence sur la motivation, la persévérance et le succès des études collégiales. Ceux et celles dont les habiletés et les goûts pourraient les conduire vers des études techniques – et ils sont sûrement nombreux – mais qui se retrouvent en formation préuniversitaire, donc dans des études plus théoriques et plus abstraites, constituent peut-être une partie importante de ceux qui abandonnent les études préuniversitaires.

La motivation et les aspirations scolaires

La motivation et les aspirations des élèves jouent un rôle important dans la réussite et la persévérance. Certains trouvent leur programme d'études ennuyeux ou ne sont pas convaincus de l'utilité d'étudier. Bien sûr, de nombreux éléments se conjuguent pour expliquer le manque de motivation : résultats scolaires, qualité des relations avec les autres, milieu socio-économique et socioculturel de l'élève, etc. Le soutien du milieu familial semble un facteur particulièrement déterminant. Les élèves dont les parents ne valorisent pas les études ne reçoivent ni le support ni l'encouragement qui pourraient influencer positivement leurs aspirations scolaires.

Même si quelques-uns des éléments reliés à la motivation des élèves échappent à leur contrôle, les collèges peuvent avoir une certaine influence sur la motivation et les aspirations des élèves. Le climat de l'établissement, la présence ou non de conditions propices à l'apprentissage et le type de messages et de valeurs véhiculés par l'institution peuvent stimuler les élèves ou, au contraire, renforcer chez certains l'impression que les études ne sont pas si importantes.

Les caractéristiques du milieu collégial

Comparativement au secondaire, le réseau collégial est un milieu d'études très ouvert où l'encadrement des élèves est restreint et où une multitude de choix leur sont offerts. On leur laisse une grande latitude et une grande autonomie, l'horaire comporte des temps libres et il leur est possible d'abandonner des cours sans mention d'échec. On peut supposer que certains élèves n'ont pas toute la maturité ni la discipline requises pour s'ajuster à ce type de milieu. Sollicités de toutes parts par des activités qui les distraient de leurs travaux scolaires, pratiquement soumis à aucun contrôle – même en ce qui regarde leur présence aux cours – peu incités à mettre l'accent sur les exigences des études, ces élèves finissent, souvent inconsciemment, par s'inscrire sur une trajectoire qui les conduit directement à l'abandon de cours ou à des échecs répétés qui aboutiront finalement à l'abandon des études[137].

Encore une fois, si certains facteurs reliés à l'organisation des études au collégial peuvent avoir un impact sur le cheminement des élèves, il reste que les caractéristiques propres à chacun des établissements ont aussi une influence. On remarque, en effet, de grandes disparités d'un établissement à l'autre en ce qui a trait à la diplomation, ceci pour des résultats scolaires identiques au secondaire[138]. De nombreuses variables peuvent expliquer ces différences, comme l'encadrement, la qualité de vie, la fréquence des contacts humains, etc.

Le temps consacré aux études et le travail rémunéré

Une des raisons expliquant les échecs et les abandons est le temps insuffisant consacré aux études. Certains élèves ont une perception erronée des exigences des études collégiales et accordent trop peu de temps à la préparation des travaux et des examens. Ces élèves vont se rendre compte trop tard qu'ils ne sont pas capables de répondre aux exigences de leurs cours et ils vont finir par abandonner des cours ou par échouer.

Outre la méconnaissance des exigences des études, l'exercice d'un emploi rémunéré peut aussi affecter le temps consacré aux études et constituer un facteur d'échec. Les résultats des recherches sont cependant contradictoires quant aux effets du travail à temps partiel pendant les études. S'il est

137. Conseil des collèges, *La réussite, les échecs et les abandons au collégial*, p. 29.

138. Ronald Terrill, *op. cit.*, p. 34.

clair qu'il inquiète bon nombre d'enseignants et d'enseignantes, son impact sur le rendement et la persévérance scolaire est loin d'être démontré[139].

Il faut toutefois ajouter que l'interprétation des résultats de la recherche devient encore plus problématique si l'on considère que le phénomène du travail à temps partiel peut avoir comme conséquence d'amener une baisse des exigences scolaires. Plusieurs auteurs ont en effet avancé que les enseignants et les enseignantes tendent à diminuer la quantité de travail qu'ils imposent aux élèves parce que, étant occupés par un emploi rémunéré, ceux-ci s'objectent à ce qu'on leur donne du travail à faire en dehors de la classe, ne remettent pas leurs travaux à temps ou encore choisissent les cours les plus faciles. Si tel est le cas, l'absence d'effet démontré du travail rémunéré sur les résultats scolaires n'a pas de quoi réjouir puisque c'est au prix d'un abaissement de la qualité de la formation.

Plus que le fait d'avoir un emploi rémunéré, c'est le temps consacré à cet emploi qui semble important. Passé un certain nombre d'heures, que plusieurs études situent à 20 heures par semaine, le travail rémunéré peut constituer une entrave à la réussite scolaire[140]. Or, non seulement le phénomène du travail à temps partiel chez les élèves s'amplifie, mais le temps consacré par les élèves au travail rémunéré tend à augmenter.

Le fait d'occuper un emploi n'est pas en soi négatif. Il peut au contraire permettre à l'élève de vivre des expériences très positives. Selon certaines études, le travail rémunéré pourrait même être un facteur de persévérance ; ce serait le cas, par exemple, lorsque le travail est effectué dans l'établissement scolaire, parce qu'il favorise alors l'intégration de l'élève à son milieu scolaire[141]. Il faut admettre cependant qu'une petite partie seulement des élèves peuvent trouver du travail dans leur milieu scolaire.

En fait, tout en reconnaissant qu'il s'agit d'un phénomène de société qui est là pour durer et qui présente très probablement des aspects positifs, on ne peut nier que le travail rémunéré pendant les études est préoccupant pour les collèges, en raison de ses conséquences possibles non seulement sur la qualité des études et sur la réussite, mais aussi sur la participation des

139. Voir Jocelyn Lapointe, «Le travail à temps partiel des élèves de 4e et 5e secondaire pendant leurs études. Recension des écrits», *Les Cahiers du LABRAPS*, série «Études et recherches», vol. 9, 1991 ; Dalida Poirier, «Le travail salarié pendant les études», *Les Cahiers du LABRAPS*, vol. 10, chap. II, 1991 ; Ronald Gareau, *Travailler pendant les études au cégep*, 1990.

140. Ce seuil critique de 20 heures par semaine est évidemment relatif et varie sûrement selon les élèves et selon le programme d'études dans lequel ils sont engagés.

141. Michel Robillard, «Persévérance et réussite», *Réseau, Le magazine de l'Université du Québec*, septembre 1991, p. 12-17.

élèves à la vie de leur établissement et sur le climat de l'école. Ce qui est inquiétant également, c'est l'espèce de cercle vicieux qui risque de s'installer autour du phénomène du travail rémunéré : plus il y a d'élèves qui travaillent à temps partiel, plus les enseignants sont enclins à réduire les exigences et leurs attentes... et, plus les exigences sont réduites, plus les élèves augmentent leurs heures de travail à temps partiel[142].

LES MESURES PRISES DANS LES CÉGEPS

La multiplication des interventions menées dans le réseau collégial relativement au phénomène des échecs et des abandons témoigne de l'intérêt des collèges pour cette question et d'une volonté réelle de redresser la situation.

D'après une enquête réalisée par la Direction générale de l'enseignement collégial en 1987[143], la majorité des collèges procède à des analyses statistiques sur les cours ou programmes touchés par les échecs et les abandons, recourt à des moyens de dépistage des élèves à risque et applique certaines mesures d'intervention, comme des cours de rattrapage, des systèmes de tutorat*, des regroupements homogènes* d'élèves, etc. La plupart de ces mesures visent à combler le manque de préparation des élèves à leur arrivée au collège.

Cependant, il semble que le personnel enseignant et le personnel professionnel soient peu informés sur ces questions et peu mis à contribution lors de la mise en place des mesures. En outre, peu de collèges évaluent l'efficacité des moyens utilisés.

Devant l'ampleur actuelle des échecs et des abandons au collégial, il est clair que des efforts supplémentaires et mieux orientés doivent être faits si l'on veut augmenter significativement les taux de réussite des études.

L'IMPORTANCE DE LA RÉUSSITE ET LES OBJECTIFS À POURSUIVRE

Peut-on parler d'accessibilité sans réussite ?

Bien que les taux d'accès au collégial aient progressé considérablement depuis vingt-cinq ans, les collèges ne peuvent déclarer mission accomplie

142. Jocelyn Lapointe, *op. cit.*, p. 44.

143. Hélène Lavoie, *op. cit.* Voir aussi : Fédération des cégeps, *Le cheminement scolaire des étudiantes et étudiants*, Commission des affaires pédagogiques, « Études et recherches », novembre 1989.

puisqu'une proportion importante des élèves ne se rendent pas au bout de leur formation et n'obtiennent pas le DEC. En formation technique, on sait qu'une partie des élèves obtiennent un emploi dès qu'ils ont terminé leurs cours de spécialisation et ne voient pas la nécessité d'obtenir le «papier». Pour ceux-là, l'abandon sans diplôme est probablement moins problématique, du moins à court terme. Toutefois, il s'agit certainement d'une minorité. Pour les autres qui se retrouvent sur le marché du travail sans qualification spécifique ni métier, que retireront-ils de leur passage au collégial ?

Il va de soi que l'accessibilité réelle à l'enseignement supérieur passe par la réussite des études, sans quoi elle n'est que façade. **Ou bien l'on conclut que la réussite n'est pas pour tout le monde et l'on cesse alors de prétendre à l'accessibilité universelle, ou bien l'on admet que du travail reste à faire et l'on se donne de nouveaux moyens pour y parvenir.**

Absence de sélection et réussite sont-elles compatibles ?

L'importance des échecs et des abandons n'est évidemment pas indépendante du degré de sélectivité du système à l'entrée. Les cégeps ont opté pour une politique de porte ouverte qui se traduit généralement par l'admission au collégial de tous ceux qui possèdent le DES, qu'ils aient eu de bons ou de moins bons résultats scolaires. Il n'y a pour ainsi dire pas de sélection à l'entrée, sauf, bien sûr, dans le cas des programmes dont l'admission est contingentée[144].

Aussi – on l'a vu antérieurement –, bon nombre de ceux qui avaient de faibles résultats scolaires au secondaire «tomberont» en cours d'études collégiales. Les analyses statistiques montrent clairement qu'en deçà d'une certaine moyenne au secondaire, les élèves ont très peu de chances de réussir. Bien sûr, certains d'entre eux y parviendront, mais il reste que la majorité abandonnera. Pourtant, malgré les risques connus d'échec et d'abandon, le réseau collégial a admis jusqu'ici ces élèves dans des programmes sans prévoir systématiquement de mesures visant à contrer les effets de ce mauvais point de départ.

Dans la majorité des cas, les échecs et les abandons au collégial semblent l'aboutissement d'un processus qui s'est amorcé et a suivi son cours dans les années antérieures de scolarisation. Le décrochage est un geste qui se prépare petit à petit. Au secondaire, une bonne proportion des élèves qui quittent sans DES avaient déjà cumulé un retard scolaire à leur entrée au secondaire ; pour ces élèves, les difficultés scolaires se sont manifestées

144. Il faut aussi noter que, dans les faits, les collèges qui comblent toutes les places disponibles au premier tour du processus de demande d'admission font de la sélection. Il y a donc sélection à l'entrée dans un certain nombre de collèges.

dès l'école primaire et le redoublement en a été la résultante et peut-être le vecteur. Et, parmi ceux qui obtiennent le DES, plusieurs iront au collégial mal préparés, et probablement avec les attitudes et les comportements qui vont de pair avec l'échec. On a réussi à hausser l'accès au DES, à assurer une scolarisation accrue à une plus grande population, mais on n'a pas éliminé la sélection pour autant, on l'a seulement diminuée et reportée.

Vingt-cinq ans après sa création, on peut comprendre que plusieurs se demandent si le réseau collégial ne devrait pas poser des conditions plus sévères à l'entrée pour éviter que des élèves sans véritables chances de réussite ne viennent y perdre leur temps plutôt que de s'orienter là où ils pourraient réussir. C'est là l'une des voies envisageables. **Le Conseil croit cependant que la réussite des études collégiales est compatible avec une politique de porte ouverte mais, parce que le DES ne garantit pas toujours un seuil d'apprentissage suffisant pour ces études, cette option exige inévitablement de mettre à la disposition des élèves plus de moyens pour corriger les effets du mauvais point de départ d'une partie d'entre eux.**

LES ORIENTATIONS DU CONSEIL

Après avoir fait des efforts pour que tous les diplômés du secondaire puissent poursuivre des études collégiales, le Conseil estime que le réseau collégial se doit, au cours des prochaines années, de faire des pas considérables sur le plan de la réussite de ses élèves. Il est inacceptable socialement de laisser autant de personnes sortir du réseau collégial sans qualifications reconnues. Les élèves qui abandonnent leurs études ont souvent de la difficulté à trouver un travail stable bien rémunéré et ils risquent de se retrouver fréquemment en chômage. De plus, les échecs et les abandons des études collégiales entraînent un gaspillage énorme de compétences.

Plutôt que de resserrer les exigences à l'entrée, le Conseil considère que les collèges doivent prendre des moyens pour aider les élèves qui étudient au collégial. Cette position est cohérente avec les traditions et les choix qui ont été faits depuis trente ans dans le domaine de l'éducation et traduit une nette volonté de favoriser l'accessibilité plutôt que la sélection par des critères qui risquent de comporter une part d'arbitraire et d'être injustes pour certains. Instaurer des mécanismes de sélection à l'entrée constituerait, en effet, un virage comportant des inconvénients sérieux. Même si les résultats scolaires antérieurs sont un bon indicateur des chances de réussite, on sait que de nombreux autres facteurs interviennent dans la problématique des échecs et des abandons au collégial. Il serait difficile de justifier un refus d'admission

fondé sur tel ou tel critère plus ponctuel dans le cas d'un élève qui a déjà réussi onze années d'études au primaire et au secondaire. De plus, une des premières fonctions du collégial est d'inciter le plus grand nombre de jeunes à pousser plus loin leur formation ; les exclure au départ serait aller en sens contraire.

Comment alors assumer la responsabilité, à la fois pédagogique et sociale, de mener le plus grand nombre possible à la réussite ? Les initiatives et les efforts entrepris jusqu'ici dans le réseau collégial en vue de conduire les élèves à l'obtention du DEC sont évidentes et louables. Ils sont cependant insuffisants. À moins de réduire le niveau des exigences des études collégiales, ce qui ne serait avantageux pour personne à long terme, il faudra aller plus loin pour rehausser significativement les taux de réussite et de persévérance. Cela est d'autant plus vrai si, comme le propose le Conseil dans ce rapport, les exigences de la formation préuniversitaire en venaient à être rehaussées. **Aux yeux du Conseil, qualité et réussite sont compatibles, même en l'absence de sélection à l'entrée. Ce mariage exige toutefois que les attentes soient clairement exprimées, que les élèves bénéficient d'un environnement propice à l'apprentissage et que des mesures spéciales soient destinées à ceux et celles qui ont des difficultés scolaires.**

Avant de présenter les mesures qu'il pourrait être souhaitable d'adopter, le Conseil tient à faire quelques mises au point.

Tout d'abord, si le Conseil croit que les collèges doivent garder la porte ouverte à l'entrée, il lui apparaît cependant que les élèves dont la probabilité de réussir est très faible compte tenu de leur préparation antérieure, doivent tout au moins être avertis de leur situation et conseillés afin qu'ils puissent prendre une décision éclairée.

Deuxièmement, le Conseil considère que, plutôt que de chercher à pointer un coupable, il est préférable pour les collèges d'accepter les élèves tels qu'ils se présentent à leur arrivée au collège, de tenter d'identifier leurs lacunes et d'essayer d'y remédier. C'est certes là une approche plus constructive, que le Conseil avait déjà préconisée dans son rapport sur la réussite, les échecs et les abandons au collégial[145]. Le Conseil estime toutefois que le choix du collégial de combler le manque de préparation des élèves du secondaire n'enlève aucunement au secondaire la responsabilité première d'améliorer les apprentissages des élèves. Cela dit, la diversité de la population qu'accueille l'école québécoise ne peut faire autrement que conduire à des différences sur le plan des acquis des élèves. Aussi le Conseil croit-il que, même en améliorant la formation au secondaire, les collèges

145. Conseil des collèges, *La réussite, les échecs...*, p. 23.

seront toujours placés devant un certain nombre de détenteurs du DES moins bien préparés. Ils doivent donc s'outiller convenablement pour les recevoir.

Le phénomène des échecs et des abandons scolaires étant complexe, il va de soi que les solutions à long terme passent par un examen approfondi des causes. Par exemple, des recherches nouvelles sur l'impact de l'origine socio-économique sur la persévérance seraient très utiles, 25 ans après la réforme de l'éducation. Alors qu'elles étaient nombreuses dans les années 1970, il n'y a pas d'études québécoises récentes et d'envergure qui abordent cette problématique. Il faudrait aussi mieux cerner les facteurs qui expliquent que les hommes connaissent plus de problèmes de cheminement scolaire que les femmes et que cet écart s'agrandit.

Toutefois, si les causes du décrochage appellent des études qui portent sur l'ensemble du système éducatif, le réseau collégial a la responsabilité de mieux connaître et comprendre la situation dans sa sphère propre et de mettre en œuvre les actions qui sont de son ressort. À ce chapitre, l'heure n'est plus aux solutions parcellaires et aux initiatives individuelles. L'ampleur du défi que commandent les exigences des années 2000 rend nécessaire, d'une part, des efforts de recherche bien orchestrés et, d'autre part, la mise en place d'une véritable stratégie de la réussite des études collégiales, qui comprend un ensemble de mesures complémentaires. Certaines sont plutôt préventives, d'autres visent à corriger des problèmes qui sont susceptibles d'entraîner, ultimement, l'abandon ou l'échec scolaire.

Le dépistage des élèves à risque

Le lien entre la préparation antérieure des élèves et la persévérance et la réussite au collégial est connu. Même si certains des élèves qui abandonnent au collégial avaient de bonnes notes au secondaire et que, inversement, un certain nombre d'élèves qui éprouvaient des difficultés d'apprentissage au secondaire réussissent très bien au collégial, il reste que la majorité de ceux qui ont un DES «faible» connaîtra des échecs au collégial et risque d'abandonner en cours de route.

Le Conseil croit, par conséquent, qu'il faut développer des modes de dépistage des élèves à risque à partir des résultats obtenus antérieurement et à partir de nouveaux tests de classement administrés au moment des demandes d'admission au collège. *Ces mesures doivent être adoptées systématiquement et de manière généralisée, et elles doivent être évaluées.* Le dépistage devrait aussi se faire auprès des élèves qui sont en cours d'études collégiales et non seulement au moment de l'admission.

La mise à niveau des élèves

Le Conseil considère qu'il faut voir à ce que les élèves développent les habiletés et les capacités nécessaires aux études collégiales avant d'être admis dans un programme. Deux types de besoins sont à considérer : le besoin de cours d'appoint pour les diplômés du secondaire qui n'ont pas tous les préalables exigés par le programme de leur choix et le besoin de rattrapage pour ceux qui, tout en ayant leur DES, sont mal préparés à poursuivre des études collégiales.

Dans le premier cas, les collèges doivent offrir le plus possible ces cours – ou l'équivalent – afin de faciliter l'admission des élèves qui ne les ont pas suivis au secondaire. Plusieurs collèges le font déjà ; il s'agit d'intensifier cette pratique.

C'est sur le second cas que le Conseil veut insister ici, celui où, malgré qu'ils aient le DES, les élèves n'ont pas réalisé les apprentissages jugés essentiels pour s'engager avec succès dans des études collégiales, quel que soit le programme choisi. Des mesures d'envergure doivent être mises en place car ce sont ces élèves qui constituent en bonne partie le lot des décrocheurs du collégial.

***Premièrement*, les collèges doivent mettre en place et dispenser une propédeutique[146].**

Cette propédeutique – qui durerait un semestre – se présenterait comme une véritable étape préparatoire aux différents programmes de l'enseignement collégial et s'adresserait aux élèves dont les acquis antérieurs (connaissances, habiletés, compétences) ne se situent pas à un niveau suffisant pour leur permettre de cheminer avec un minimum de chances de succès dans les programmes réguliers du collégial.

146. Dans son rapport annuel 1987-1988, le SRAM proposait déjà des «mesures propédeutiques» (p. 22-24). Dans un récent avis (publié en février 1992) *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer*, le Conseil supérieur de l'éducation souligne qu'«il revient aux établissements de créer des produits nouveaux mieux adaptés à des élèves qui éprouvent quelque difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, plutôt que de contribuer à la dévalorisation de certains programmes. Ces «produits» – à offrir dès l'arrivée – ce sont, par exemple, des outils de dépistage, des services d'aide à l'orientation, des cours de transition, des sessions supplémentaires, des cours d'ajustement, des activités de propédeutique, des centres d'apprentissage et de mise à niveau, des formules tutoriales ou des pratiques d'enseignement individualisé, permettant à des étudiantes et des étudiants de se donner les formations manquantes, de corriger des trajectoires, de repartir du bon pied et sans doute de persévérer jusqu'à la réussite de leur projet de formation.» (p. 73).

Pour identifier ces élèves, les collèges auraient recours à des «prédicteurs» comme les résultats scolaires au secondaire et les résultats à des tests standardisés de différentes natures développés ou adaptés spécialement pour constituer, à la grandeur du réseau, un véritable examen d'entrée dans les programmes réguliers du collégial. Ceux et celles qui n'atteindraient pas les seuils d'entrée préétablis devraient *obligatoirement* faire une propédeutique avant de commencer leur programme régulier, qu'il s'agisse de formation préuniversitaire ou de formation technique. Au terme de cette propédeutique, l'élève serait soumis à une évaluation dont les résultats serviraient à déterminer, à partir de critères clairement établis et appliqués dans l'ensemble du réseau, s'il peut ou non être admis dans un programme d'études collégiales. Il y aurait donc une sélection à cette étape.

Pour qu'une telle mesure soit valable, les collèges devraient véritablement refuser l'admission des élèves qui, au terme d'une propédeutique, auraient visiblement trop peu de chances de réussir leurs études. Il ne serait pas juste pour ces élèves de les laisser s'engager dans un programme et y perdre leur temps, comme on l'a trop fait jusqu'à maintenant.

Comme on l'a dit plus haut, ces élèves pour qui les risques d'échec et d'abandon sont élevés devraient d'ailleurs être avertis de la situation avant qu'ils entreprennent la propédeutique. Il ne s'agit pas de décourager les élèves, mais de les renseigner convenablement pour qu'ils puissent prendre des décisions en toute connaissance de cause.

En outre, afin de minimiser les coûts de cette étape transitoire pour l'élève, surtout si elle devait se solder par un refus d'admission dans un programme régulier, le Conseil croit qu'il faut prendre les moyens pour que le plus de collèges possible offrent la propédeutique, ceci de manière à ce que l'élève puisse demeurer dans sa région pendant cette période.

Ce semestre propédeutique devrait être organisé de façon à permettre aux élèves qui y seraient inscrits de mettre un accent particulier sur le développement des connaissances et des habiletés dans lesquelles leurs lacunes sont les plus prononcées. C'est ainsi qu'à côté d'un «tronc commun» minimal (en langue d'enseignement, en méthodes quantitatives et en méthodologie du travail intellectuel, par exemple), un large espace devrait être laissé aux responsables locaux en vue de leur permettre d'ajuster le cheminement de l'élève à son profil particulier et à ses aspirations.

Par divers moyens qui exigeront un encadrement particulier, les élèves devraient être en mesure, pendant leur propédeutique, de vérifier, par exemple, leurs aptitudes pour des études plus théoriques ou plus pratiques, leurs intérêts pour différents grands domaines du savoir, etc. Ils devraient

aussi être assistés dans leur quête de l'autonomie personnelle, et dans la planification de leurs travaux et l'organisation de leur temps.

Les collèges devront disposer des ressources nécessaires à la mise en œuvre d'une propédeutique. Pour sa part, en l'absence de données permettant de faire des simulations fiables, le Conseil est porté à croire que les coûts d'un tel projet pourraient être largement compensés, à moyen et à long termes, par les économies qu'il engendrerait dans l'enseignement collégial (moins d'échecs, moins de changements de programmes, moins de temps pour en arriver au DEC) mais aussi par une réduction des coûts sociaux que draine à sa suite l'échec des études. Il est aussi permis de croire que les inscriptions à une telle propédeutique diminueront avec les années, les élèves devenant conscients que des études secondaires faibles risquent d'engendrer une prolongation de leurs études au collégial, voire un refus de s'inscrire dans un programme régulier du collégial.

Enfin, le Conseil est d'avis que cette propédeutique devrait être expérimentée pendant une période d'environ cinq ans et être soumise à une évaluation en profondeur au terme de cette période.

***La deuxième formule* consiste à offrir et à imposer des *cours de mise à niveau* aux élèves qui manifesteraient des difficultés dans quelques matières ou domaines seulement et pour qui une propédeutique ne serait pas nécessaire.**

Le collège pourrait décider que l'élève suit ces cours en même temps qu'il commence son programme d'études. Cependant, l'élève pourrait aussi choisir de suivre ses cours de mise à niveau sans entreprendre tout de suite son programme.

▼ ▼ ▼

Plusieurs collèges ont expérimenté des formules diverses de rattrapage. Toutefois, l'élargissement des mesures de rattrapage est essentiel si l'on veut véritablement augmenter la réussite des études collégiales. Le fait de s'engager de manière systématique dans cette voie manifesterait une souplesse accrue des collèges et un souci de tenir compte de la diversité indéniable et sans cesse croissante des candidats aux études collégiales. Cette orientation non seulement ne met pas en cause le niveau des exigences des études collégiales, mais elle est plutôt un moyen de les maintenir, sinon de les rehausser. Les collèges ne seraient d'ailleurs pas les premiers à adopter de telles mesures d'admission : les universités ont déjà des pratiques de ce genre et les collèges américains sont nombreux à proposer des programmes «alternatifs» aux élèves qui ne répondent pas aux exigences normales

d'admission[147]. **Le fait de rendre la propédeutique ou les cours de mise à niveau obligatoires aux élèves faibles permettrait aux collèges de concilier leurs objectifs d'accessibilité et de réussite : ils continueraient d'accueillir les élèves faibles mais en s'assurant qu'ils ont des chances raisonnables de réussir un programme d'études collégiales.** La période de rattrapage aurait aussi pour avantage qu'elle donnerait l'occasion à certains élèves de raffermir ou de revoir leur choix initial de programme ou encore de découvrir que leur voie se situe ailleurs que dans des études collégiales menant au DEC. Enfin, cette mesure constituerait en elle-même un message clair signalant que les études collégiales sont exigeantes et doivent être prises au sérieux par ceux et celles qui s'y engagent.

Un encadrement plus étroit des élèves en première année

De toute évidence, la réussite en première année, surtout en première session, a un impact déterminant sur le cheminement ultérieur. Les interventions les plus efficaces pour augmenter la persévérance jusqu'au DEC et la réussite des études sont celles qui seront appliquées au cours de cette période.

Le Conseil croit, par conséquent, que des moyens doivent être mis en œuvre pour accentuer l'encadrement des élèves en première année.

Il faudrait, par exemple :

- Donner plus d'information aux élèves sur toutes les questions qui les concernent : information sur les exigences des études et des cours, sur les contenus des programmes, sur les méthodes de travail, sur les services à leur disposition, etc.
- Prévoir des services d'aide à l'apprentissage accessibles aux élèves tout au long de leurs études.
- Assurer, auprès des élèves, une présence accrue du personnel enseignant en dehors des heures de cours.
- Créer des groupes stables* et homogènes d'élèves.

Il s'agit d'une mesure très souvent présentée comme ayant de nombreux avantages, spécialement pour les élèves en formation préuniversitaire qui se retrouvent davantage dans des groupes hétérogènes et changeants. Elle peut favoriser le développement de contacts et de liens entre les élèves et le développement d'un sentiment d'appartenance au collège et au programme. En somme, la création de groupes d'élèves stables et homogènes

147. À ce sujet, voir Stacy Needle, *The Other Route into College, Alternative Admission*, éd. M.S., Random House, 1991.

pourrait contribuer à rendre le milieu scolaire plus attrayant aux yeux des élèves et favoriser leur motivation et leur persévérance.

L'aide à l'orientation

Les données disponibles, on l'a vu, indiquent clairement que les élèves ont tendance à changer de programmes au cours de leur séjour au collégial, qu'ils prennent de plus en plus de temps pour explorer et que le nombre de semestres requis pour obtenir le DEC s'est accru. Visiblement, les élèves sentent le besoin de reporter le moment de faire des choix définitifs quant à leur orientation scolaire et professionnelle. Cette situation retarde leur cheminement. En outre, on peut faire l'hypothèse que, pour certains élèves, les problèmes d'orientation jouent défavorablement sur leur motivation et, en définitive, sur leur persévérance.

Le Conseil croit qu'il faut intensifier les services d'information et d'orientation professionnelles et ajuster les messages qui y sont transmis aux élèves[148]. Il paraît aussi utile de mettre en place des mesures nouvelles destinées à aider les élèves à mieux s'orienter. **L'une d'elles pourrait consister à mettre sur pied un *programme d'exploration* destiné aux élèves qui sont trop incertains de leur orientation pour entreprendre un programme régulier avec la motivation et la détermination exigées.** Un tel programme, qui pourrait s'étendre sur un ou deux semestres, permettrait à des élèves d'expérimenter un ou quelques champs d'études tout en suivant des cours qui, de toute manière, sont obligatoires, peu importe le programme sur lequel l'élève fixera enfin son choix.

Certains collèges ont tenté des expériences de ce genre qui pourraient inspirer l'ensemble du réseau[149]. De tels programmes d'exploration permettent aux élèves non seulement de vérifier s'ils aiment véritablement tel domaine d'études, mais aussi d'être mieux en mesure de choisir entre la filière préuniversitaire et la filière technique.

Une approche pédagogique axée sur la réussite

De nombreuses recherches ont montré l'influence déterminante des interventions des enseignants et des enseignantes sur la réussite des élèves. Leur attitude envers les élèves et envers le contenu des cours, l'enthou-

148. Prendre soin, par exemple, de ne pas survaloriser la formation préuniversitaire.

149. Le cégep de Chicoutimi, par exemple, offre trois programmes exploratoires : l'un en *sciences et techniques biologiques*, un autre en *sciences et techniques physiques* et un troisième en *sciences et techniques humaines*. Voir *Contact*, Bulletin d'information scolaire et professionnelle du cégep de Chicoutimi, vol. 1, nº 4, déc. 1991-jan. 1992.

siasme et l'énergie dont ils font preuve ont un impact certain sur la motivation des élèves. Plus particulièrement, le fait pour les enseignants de croire en la réussite de leurs élèves, de montrer qu'ils y croient et qu'ils prendront les moyens pour atteindre cet objectif est, semble-t-il, une façon très efficace de susciter l'engagement des élèves et de favoriser la qualité de leurs apprentissages[150].

Cette approche optimiste selon laquelle les élèves sont capables de réaliser les apprentissages qu'on leur propose est à la base d'une stratégie d'enseignement connue depuis plusieurs années et qui commence à faire des adeptes dans le réseau collégial en raison de son succès, démontré par la recherche américaine. **Il s'agit du *Mastery Learning* ou, comme on l'a traduit, de la *pédagogie de la maîtrise*.** Cette stratégie s'appuie sur une séquence intégrée de pratiques dont plusieurs sont courantes dans l'enseignement mais souvent appliqués de manière parcellaire. Sans décrire ici cette approche[151], le Conseil veut rappeler quelques-uns des principes qui la sous-tendent parce qu'ils lui paraissent fort pertinents.

Ce modèle pédagogique insiste sur la nécessité d'identifier d'abord les préalables nécessaires aux apprentissages qu'on s'apprête à faire faire aux élèves, de vérifier les acquis des élèves et, avant d'aborder de nouvelles notions, de procéder à des activités correctives pour combler les lacunes identifiées. Il s'agit en quelque sorte de s'assurer que ceux et celles à qui l'on s'adresse ont bien ce qu'il faut pour réaliser de nouveaux apprentissages. L'identification des préalables, la vérification des acquis et l'enseignement correctif font donc partie intégrante de cette stratégie ainsi que l'évaluation formative qui sert à informer régulièrement l'élève de ses apprentissages et à corriger la situation en cours de route si nécessaire. Mais, au-delà des actions précises, cette approche repose fondamentalement sur la croyance que tous les élèves peuvent réussir si on met les moyens nécessaires à leur disposition.

Le Conseil croit qu'une approche pédagogique de ce genre, clairement axée sur la réussite des élèves, est des plus prometteuses et devrait être au cœur de la stratégie de la réussite des études que le réseau collégial doit se donner pour les prochaines années. Les mesures de

150. Voir «Comment l'enseignant peut-il influencer la réussite de ses élèves ?», dans *Pratiques pédagogiques*, Revue du CRDP du collège de Bois-de-Boulogne, vol. 4, n° 5, jan. 1992, p. 1-16.

151. Pour plus de renseignements, voir les articles suivants : Pierre Matteau, «Le Mastery Learning : une stratégie intégratrice», *Pédagogie collégiale*, vol. 2, n° 1, oct. 1988, p. 14-17 ; Lise Dallaire, «Le Mastery Learning, un modèle pédagogique subversif...», *Pédagogie collégiale*, numéro pilote, juin 1987, p. 12-13. On pourra aussi consulter l'ouvrage de Benjamin S. Bloom à qui l'on doit cette approche : *Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaire*, 1979.

rattrapage qu'il propose dans ce chapitre, telles que la propédeutique et les cours de mise à niveau, sont d'ailleurs tout à fait cohérentes avec une semblable conception de l'enseignement ; elles devraient s'ajouter à la séquence qui fait habituellement partie intégrante de cette *pédagogie de la maîtrise* tout en en reflétant elles-mêmes les principes.

Appliquer intégralement cette approche ou, du moins, en adopter clairement les principes exige des changements importants, non seulement dans les pratiques d'enseignement – on pense ici particulièrement aux activités correctives à introduire dans les cours –, mais surtout dans les attitudes à l'égard de la réussite des élèves. Le Conseil a été à même de constater que plusieurs enseignants et enseignantes sont un peu découragés face aux lacunes observées dans la préparation des élèves ; il en faudra beaucoup pour les convaincre que tous peuvent réussir et pour transmettre cette conviction à leurs élèves. Cette attitude est compréhensible puisque, sans nouveaux moyens d'une certaine envergure, il est vrai qu'on peut difficilement espérer un redressement significatif de la situation au chapitre de la réussite des élèves. C'est pourquoi le Conseil convie ici le réseau et le Ministère à adopter une véritable stratégie de la réussite comprenant un ensemble de mesures aussi essentielles les unes que les autres. Mais il reste persuadé que, en même temps qu'il faudra mettre à la disposition des élèves des moyens pour favoriser leur réussite, il faudra aussi opérer un changement d'attitude à l'égard de la capacité des élèves de réussir, sans quoi ces moyens risquent d'être peu efficaces.

Un message clair et stimulant aux élèves

Les collèges doivent trouver des façons de rendre le milieu collégial plus attrayant et stimulant pour les élèves. Ils doivent véhiculer des messages positifs sur la valeur de l'éducation, sur l'importance des études, de la réussite, de l'initiative, de l'effort. Ils doivent aussi exprimer des messages clairs quant aux exigences des études. Selon diverses recherches, l'expression d'attentes claires aux élèves, par rapport à leurs apprentissages, favorise leur réussite scolaire. De la même manière, des attentes élevées stimulent les élèves et favorisent la réussite, pourvu que ces attentes demeurent réalistes[152].

Ces messages concernent évidemment les enseignants et les enseignantes, mais aussi l'ensemble du personnel de l'établissement. Ils doivent être véhiculés non seulement verbalement, mais également à travers les attitudes du personnel qui doit lui-même avoir l'air de croire en ces valeurs. Ils doivent aussi se refléter dans les règles et les politiques entourant l'organi-

152. Voir Centrale de l'enseignement du Québec, *Réussir à l'école, Réussir l'école*, 1991, p. 38.

sation des études. Par exemple, le Conseil estime que le processus d'abandon de cours devrait être resserré parce que, tel qu'il existe et se vit actuellement, il colporte un message qui va à l'encontre de celui qu'on attend des collèges. Dans plusieurs collèges, l'abandon est traité comme une formalité et le délai laissé à l'élève est exagéré[153]. Plusieurs élèves sont portés à fournir le moindre effort dans leurs cours, sachant qu'ils pourront abandonner si c'est trop difficile. Et ils sont même encouragés dans cette voie dans certains cas.

Dans la même optique, les enseignants et les enseignantes doivent continuer d'exiger clairement des efforts et du travail personnel de la part de leurs élèves, cela en dépit du fait que ceux-ci peuvent avoir d'autres occupations. Autant le réseau collégial doit s'adapter aux réalités d'aujourd'hui, autant il est inconcevable d'abaisser les exigences des études sous prétexte que les élèves ont un travail rémunéré. Dans la mesure où ils choisissent de s'inscrire à temps complet, ils doivent fournir les efforts qui vont de pair avec cette option et cela doit être clairement dit aux élèves.

Mais le message diffusé aux élèves ne doit pas être seulement clair, il doit aussi être stimulant. C'est là peut-être ce qui fait le plus défaut actuellement, et le phénomène du travail à temps partiel chez les élèves le révèle brutalement. Il oblige effectivement à reconnaître que l'école ne réussit plus à intéresser les élèves autant qu'elle le devrait et qu'elle doit par conséquent se questionner sur les causes de ce désintéressement et trouver au plus vite des solutions, ajuster ses façons de faire et d'être pour que les élèves soient davantage motivés.

La sensibilisation et la mise à contribution de tout le personnel

C'est d'une action concertée que le réseau collégial a besoin pour améliorer significativement les taux de réussite des études. Les mesures auxquelles les collèges auront recours seront véritablement efficaces si l'ensemble du personnel est mis à contribution et s'il est adéquatement préparé à y contribuer. Seule la mise en commun des forces vives sur le plan local peut permettre de créer un environnement qui concourt véritablement à la réussite. Cet environnement, cette «culture de la réussite», passe par le partage d'une même vision de l'éducation par l'ensemble du personnel, par l'établissement d'un consensus et d'un engagement réel autour de finalités précises. Il suppose l'exercice d'un leadership local autour duquel se dessine un message univoque et cohérent au sujet des attentes envers les élèves et des valeurs auxquelles on accorde la priorité.

153. Voir à cet effet le récent avis du Conseil des collèges, *Modifications au Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, février 1992, p. 17-18.

Autres mesures à explorer

L'allongement du calendrier scolaire

Des interlocuteurs du Conseil lui ont fait part de leurs interrogations sur la durée du calendrier scolaire qui, souvent, ne laisse pas assez de marge de manœuvre aux professeurs pour couvrir la matière, et aux élèves pour compléter leur démarche d'apprentissage. La plupart des suggestions reçues visaient essentiellement à donner aux élèves de meilleures chances de réussir leurs cours.

Les jours qui seraient ajoutés au calendrier scolaire de chaque semestre devraient donc :

- permettre aux professeurs de disposer du temps suffisant, au début du semestre, pour mieux faire connaître et comprendre aux élèves le plan du cours, les étapes prévues, les évaluations auxquelles ils seront soumis, les instruments pédagogiques à leur disposition, etc. ;
- permettre aux professeurs de disposer du temps nécessaire à des évaluations formatives en cours de route et des périodes de récapitulation ou de révision de la matière avant les examens ;
- permettre aux élèves de récupérer des retards accumulés en fin de semestre en disposant du temps nécessaire pour des rencontres plus longues et plus approfondies avec des professeurs, pour la participation à des ateliers, pour la mise au point de leurs travaux scolaires, etc.

De toute évidence, il ne s'agirait donc pas d'allonger le calendrier scolaire pour permettre d'ajouter des unités aux programmes ou de la matière aux différents cours.

Le Conseil est d'avis que ces perspectives sont intéressantes et, en conséquence, que l'idée d'allonger le calendrier scolaire – de cinq à dix jours par semestre, par exemple – mérite d'être étudiée et approfondie par le Ministère et les collèges en vue d'en mesurer les bénéfices et les impacts.

Une réorganisation de l'année scolaire

Des interlocuteurs ont aussi fait connaître au Conseil leurs interrogations quant à l'organisation de l'année scolaire du collégial calquée sur celle des universités : deux semestres séparés par un temps d'arrêt d'environ quatre semaines en décembre et janvier.

À leurs yeux, cette coupure entre les deux semestres n'est pas nécessairement profitable au cheminement des élèves car elle brise de façon trop prononcée

les cheminements. De plus, elle oblige les gestionnaires pédagogiques des établissements à consacrer, deux fois l'an plutôt qu'une, plusieurs semaines à la fabrication des horaires, temps qui pourrait être consacré à des activités beaucoup plus rentables et profitables à la vie pédagogique.

Le Conseil croit que ces interrogations méritent d'être sérieusement prises en considération et d'inspirer des recherches et des expérimentations portant sur de nouvelles façons d'organiser l'année scolaire.

* * *

EN RÉSUMÉ

Pour accroître le taux de réussite des études collégiales, le Conseil des collèges est d'avis que des mesures d'une certaine envergure doivent être mises en œuvre ou intensifiées au cours des prochaines années.

- **Développement et implantation systématique de modes de dépistage des élèves à risque.**
- **Mise en place d'une propédeutique et obligation de passer par cette étape pour les élèves dont les acquis antérieurs ne se situent pas à un niveau suffisant pour leur permettre de cheminer avec un minimum de chances de succès dans les programmes réguliers du collégial.**
- **Offre et imposition de cours de mise à niveau pour les élèves qui ont des difficultés dans certaines matières et pour qui ces difficultés présentent un obstacle à un cheminement normal.**
- **Accentuation et intensification de l'encadrement des élèves en première année (information, services d'aide à l'apprentissage, présence accrue des professeurs auprès des élèves en dehors des heures de cours, création de groupes stables et homogènes).**
- **Aide à l'orientation, en particulier par l'offre de programmes d'exploration aux élèves qui ne sont pas assez bien fixés dans leur orientation pour entreprendre un programme régulier avec la motivation et la détermination nécessaires.**
- **Développement d'une approche pédagogique axée sur la réussite.**
- **Émission de messages clairs aux élèves sur la valeur de l'éducation, sur l'importance des études, de la réussite, de l'initiative et de l'effort ainsi que sur les exigences des études collégiales.**
- **Sensibilisation et mise à contribution de tout le personnel pour améliorer le taux de réussite des études.**

Le Conseil est aussi d'avis que d'autres mesures méritent d'être explorées pour faciliter le cheminement des élèves vers la réussite : l'allongement du calendrier scolaire et une réorganisation de l'année scolaire.

Pour qu'elles donnent toute leur efficacité, ces mesures ne doivent pas rester isolées les unes des autres. Elles doivent se situer dans une véritable stratégie de la réussite et constituer d'abord un projet de l'établissement. Elles doivent aussi être encadrées dans un plan d'action s'appliquant à l'ensemble du réseau collégial. Les collèges, de concert avec le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, doivent préparer un tel projet d'ensemble.

Un tel train de mesures représente des coûts additionnels. Le Conseil croit cependant que, à moyen et à long termes, ces coûts pourraient être compensés par des économies qu'ils engendreraient dans l'enseignement collégial et par une réduction des coûts sociaux que véhicule à sa suite l'échec des études.

Et si, au total, il devait en coûter plus cher pour augmenter sensiblement le taux de réussite des études collégiales au cours des prochaines années, il s'agirait là d'un investissement rentable dans le développement de la société québécoise.

Sixième priorité

Renforcer et généraliser les pratiques d'évaluation

Pour que les grandes priorités énoncées dans le présent rapport se traduisent dans des actions concrètes et contribuent à améliorer la qualité de la formation, il faut renforcer et généraliser les pratiques d'évaluation. Il sera difficile d'entreprendre les changements qui s'imposent dans les programmes préuniversitaires et techniques, de revoir la composante de formation générale, de développer davantage la formation continue et de mettre en œuvre d'importants moyens pour faciliter les cheminements scolaires des élèves, si les collèges et le réseau collégial ne disposent pas de mécanismes d'évaluation suffisants, efficaces et fiables.

En effet, l'évaluation permet de gérer les changements, de les ajuster aux objectifs fixés, de réduire les risques d'erreur et les effets négatifs. C'est par l'évaluation qu'on peut rendre des comptes sur l'efficacité des actions entreprises. Et seule l'évaluation, qui est une démarche éclairante et participative, permet de mobiliser les acteurs pour qu'ils s'engagent résolument dans la rénovation souhaitée de l'enseignement collégial.

Il n'est pas étonnant de constater qu'un grand nombre d'intervenants, lors de la consultation du Conseil, ont insisté pour que l'évaluation soit considérée comme une priorité. Certains ont tenu à souligner le chemin que les collèges ont parcouru en matière d'évaluation, mais la plupart ont mis l'accent sur la nécessité d'accélérer la marche et de généraliser les mécanismes d'évaluation. On est conscient que les collèges, soumis aux exigences d'un nouvel environnement socio-économique et culturel, seront obligés de s'améliorer, de s'adapter et de rendre des comptes, ce qu'ils ne pourront pas faire sans mesurer le chemin parcouru et sans évaluer les résultats de leurs activités.

Quand on observe les récents plans de développement que divers pays ont conçus pour rénover l'une ou l'autre partie de leur système d'enseignement, on note que l'évaluation apparaît comme un élément majeur[154]. Au Québec,

154. Voir, par exemple, *Éduquer pour demain*, Secrétariat d'État au Plan, Éditions La Découverte, 1991. Voir aussi le programme (IMHE) de l'OCDE sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur.

les nombreux bilans sur les collèges depuis 25 ans ont tous souligné les déficiences des mécanismes d'évaluation et ont proposé des mesures de redressement qui ont donné des résultats, il faut le dire, inégaux. Rappelons, à titre d'exemple, le bilan de *Nouvelle étape*[155], où le gouvernement lui-même porte sur l'évaluation dans les collèges un jugement sévère : il y a «absence de mécanismes capables de mesurer avec quelque précision la qualité des établissements et de l'enseignement qui y est dispensé, non moins que celle des diplômes décernés». Il en résulte que «l'État ne connaît pas [...] valeur exacte des diplômes qu'il octroie», que «les employeurs hésitent à engager les finissants» et que «les parents et les citoyens en général ne savent guère que penser de certains établissements». À la suite d'un tel constat, le gouvernement considérait l'évaluation comme une priorité.

Même si le bilan est un peu moins négatif aujourd'hui et que l'absence de mécanismes d'évaluation est moins totale, **le Conseil, à la suite de nombreux observateurs et acteurs de la scène collégiale, est d'avis que l'évaluation doit, de nouveau et plus que jamais, être retenue comme une des priorités de développement de l'enseignement collégial**.

LA SITUATION ACTUELLE

Sans faire un bilan détaillé de la situation actuelle, il importe, d'entrée de jeu, de rappeler à la fois les acquis et les insuffisances en matière d'évaluation dans le système collégial. Pour identifier ces éléments positifs et négatifs, le Conseil puise notamment dans les rapports annuels récents de sa Commission de l'évaluation et dans les synthèses de la consultation qu'il a faite pour la préparation du présent rapport.

Les acquis

Les collèges, surtout au cours des dernières années, ont consacré beaucoup de temps et d'énergie à élaborer et à implanter des mécanismes d'évaluation. En une décennie, la situation a beaucoup changé. Les collèges peuvent compter aujourd'hui sur quelques acquis solides et indéniables en matière d'évaluation. On peut évoquer de la manière qui suit quelques-uns de ces acquis majeurs.

- Depuis quelques années, *le personnel des collèges* (professeurs, gestionnaires, professionnels, employés de soutien) *reconnaît la nécessité de l'évaluation* comme moyen d'assurer le développement profes-

155. Ministère de l'Éducation, *Les collèges du Québec. Nouvelle étape*, Projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP, 1978, p. 24.

sionnel et d'attester la qualité du travail accompli. Les résistances et les objections, faites au nom de supposés principes d'autonomie professionnelle, se sont atténuées et le discours sur l'évaluation a changé. Ceci ne veut pas dire qu'il sera facile d'évaluer. L'évaluation dans le domaine de l'éducation, tous les experts le reconnaissent, demeure une activité complexe, multidimensionnelle, difficilement «standardisable» et «objectivable».

- *L'expérience qu'a vécue chaque collège en élaborant une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages a fait naître des concertations et a conduit à des pratiques* qui constituent des acquis importants pour le développement de l'évaluation dans les collèges. Les témoignages positifs entendus, à ce propos, lors de la consultation, ne manquent pas.

> Les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages ont contribué à ouvrir le débat sur l'évaluation et ont stimulé la révision des pratiques. Elles ont conduit à une nouvelle conscience du rôle d'enseignant.[156]

> Les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages ont rendu les choses plus claires ; elles ont amorcé une démarche de concertation dans les départements et les établissements ; elles ont mené à des énoncés de principes basés sur les droits et les responsabilités des différents partenaires.[157]

Ces témoignages, rendus publiquement, sont encourageants et ils méritent d'être notés.

- *Chaque collège accepte de rendre des comptes à un organisme externe* (la Commission de l'évaluation du Conseil des collèges) sur sa façon de mettre en œuvre sa politique d'évaluation des apprentissages, et cela après avoir soumis cette politique à l'examen de la Commission. Certains diront que cette reddition de comptes a un caractère plutôt «doux» et qu'elle se fait selon un protocole préalablement convenu par les parties concernées. Soit, mais il n'en demeure pas moins que le fait d'accueillir en visite dans son établissement un organisme externe d'évaluation constitue un pas non négligeable dans la bonne direction. Le *rapport Parent* avait recommandé de créer des équipes de «visiteurs»[158] ; il aura fallu attendre plus de vingt ans l'arrivée de ces visiteurs dans les collèges. De plus, le Conseil des collèges rend public le rapport nominatif que prépare annuellement sa Commission de l'évaluation.

156. Table ronde tenue au cégep de l'Outaouais, le 14 mars 1991.

157. Table ronde tenue au cégep Ahuntsic, le 15 mai 1991.

158. Tome II, paragraphe 1129.

- Au cours des dernières années, *l'idée d'évaluer, dans et par les établissements, la prestation des programmes d'études a fait son chemin et on y adhère de plus en plus*. Le cadre qu'a diffusé la Commission de l'évaluation fait voir le caractère exigeant et englobant d'une telle évaluation de programme et permet de prévoir les impacts considérables qu'elle pourra avoir sur la qualité de la formation et sur la possibilité de donner des assurances quant à cette qualité. Des collèges se sont donné des politiques d'évaluation des programmes et certains ont déjà réalisé de telles évaluations. La Commission de l'évaluation, pour sa part, en collaboration avec des collèges, prépare des instruments et des guides méthodologiques qui aideront les collèges à élaborer et à appliquer des politiques d'évaluation de programmes.

- *Dans une majorité de collèges, on trouve des plans de développement d'établissement*, qui ont été élaborés à la suite d'une cueillette de données, de recherches et d'analyses souvent fort systématiques et qui rendront possibles des évaluations ultérieures. Cet acquis met sur la voie des évaluations d'établissement.

- Enfin, il importe de souligner *la publication récente d'un certain nombre d'indicateurs par le Ministère*. Même si ces indicateurs ne sont que des données quantifiées et encore parcellaires, ils aident à faire des analyses et des évaluations non seulement du réseau collégial, mais aussi de chaque établissement. Il reste cependant à faire ces évaluations qui donneront du sens aux indicateurs et qui susciteront des actions qui pourront améliorer la qualité de la formation.

Ce sont là quelques-uns des acquis des collèges en matière d'évaluation. Le Conseil les rappelle pour montrer que les collèges, en s'appuyant sur le chemin parcouru jusqu'à maintenant, seront en mesure de relever les défis d'évaluation auxquels ils sont et seront confrontés.

Les insuffisances

Quand le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, monsieur Claude Ryan, avait déclaré en Commission parlementaire (avril 1989) qu'il signait les diplômes du collégial sans en connaître la valeur, «ne disposant d'aucun moyen efficace de vérification quant à la qualité des apprentissages», il ne faisait pas que reprendre dix ans plus tard les propos mêmes du Livre blanc, *Nouvelle étape*, mais il sonnait une alarme sur des insuffisances importantes du système d'évaluation au collégial. Quelles sont ces principales insuffisances ?

La première, celle qui est préjudiciable aux élèves et aux collèges en particulier, est l'absence de crédibilité d'un diplôme dont on ne peut pas assurer la valeur. Un diplôme devrait pouvoir attester, hors de tout doute raisonnable, officiellement et publiquement, qu'un candidat ou une candidate a satisfait aux exigences d'un programme d'études donné. Un diplôme, c'est le couronnement de deux ou de trois années d'études dûment réussies, la reconnaissance de compétences acquises, le passeport pour entrer à l'université ou sur le marché du travail. Si on peut encore entretenir des doutes, fondés ou non, quant à la valeur de ce diplôme, c'est qu'il y a des insuffisances sérieuses au plan de l'évaluation, insuffisances que le Ministère et les collèges doivent identifier et auxquelles ils doivent résolument apporter des correctifs.

Le doute sur la valeur du diplôme n'est que la résultante d'insuffisances situées en amont. Pour pouvoir agir efficacement sur les facteurs qui sont à l'origine de ce doute, il importe d'identifier ces insuffisances.

- *L'évaluation des apprentissages est très souvent un acte privé où le professeur demeure le seul et unique juge.* C'est, dans beaucoup de cas, la même personne, sans intervention externe, qui établit le plan de cours, dispense l'enseignement, bâtit les questionnaires d'examens, corrige les travaux et attribue la note. Personne d'autre ne peut attester si le plan de cours a été suivi, si les enseignements ont été donnés, si les examens étaient fiables, si les objectifs d'apprentissage prescrits ont été atteints, si la correction a été faite selon des normes et des exigences comparables d'un professeur à l'autre et d'un collège à l'autre. On peut présumer que tout cela est effectivement fait, mais ce n'est toujours qu'une présomption. C'est malheureusement insuffisant pour garantir la qualité d'un enseignement et d'un diplôme. On le reconnaîtra d'emblée : il faut des mécanismes d'évaluation plus objectifs, plus rigoureux, plus transparents qui pourront donner des assurances suffisantes quant à la qualité de l'évaluation des apprentissages.

- *Les politiques d'évaluation des apprentissages que se sont données les collèges*, malgré leurs avantages, *ne réussissent pas à elles seules à garantir la qualité de l'évaluation des apprentissages.* En effet, les politiques établissent des règles d'encadrement des activités d'évaluation des apprentissages et réaffirment le rôle des départements qui, selon les conventions collectives, ont la responsabilité de la qualité de l'évaluation des apprentissages. Mais un trop grand nombre de départements ne rendent pas de comptes sur la façon dont ils assument cette responsabilité. Quant aux professeurs, plusieurs estiment ne pas avoir à répondre de leurs activités d'évaluation, à moins qu'il y ait plainte formelle d'un élève et, encore là, la convention collective garantit au professeur mis en cause le

droit d'être membre du comité de révision de notes. De telles situations n'ont rien pour rassurer l'opinion publique ni pour attester, hors de tout doute raisonnable, que l'évaluation des apprentissages a été faite avec rigueur, fiabilité et équité.

Les résultats de la consultation du Conseil sont à ce propos explicites : les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages, après «une démarche longue et douloureuse», n'ont pas réussi à donner un encadrement significatif aux évaluations des apprentissages, laissant subsister des écarts importants dans les pratiques d'un département à l'autre et d'un professeur à l'autre.

- *Il y a insuffisance d'évaluation des programmes d'études aussi bien dans les établissements qu'au Ministère.* On additionne des réussites de cours, sans se préoccuper de savoir si l'élève a intégré ou même acquis l'ensemble des compétences visées par son programme d'études. On dispense des cours, on les évalue un à un comme des pièces détachées, sans évaluer les objectifs du programme, sans créer de liens entre les apprentissages, sans se concerter pour assurer aux élèves une formation cohérente et consistante à l'intérieur d'un programme donné. On évalue de façon insuffisante les intrants des programmes (effectif scolaire, personnel enseignant et non enseignant, ressources investies) ; les modalités de fonctionnement et d'organisation (grille de cours, horaire, calendrier, mécanismes de concertation interdisciplinaire) ; le degré de satisfaction des universités, des employeurs et des diplômés eux-mêmes...

- *Il y a insuffisance d'évaluation des établissements* : du personnel (enseignant et non enseignant), de l'utilisation des ressources financières et matérielles, de l'accomplissement de la mission de formation, du fonctionnement interne, des services, des relations avec le milieu externe, etc. Les collèges qui s'évaluent et qui améliorent la qualité de leurs enseignements sont traités de la même manière que les autres collèges : tous reçoivent les mêmes subventions normalisées et l'on est forcé de continuer de croire, à défaut d'évaluation, que les établissements sont de qualité équivalente, c'est-à-dire, hélas, pour une partie du grand public, d'une qualité douteuse.

- Enfin, une dernière insuffisance, soulignée par les observateurs et les acteurs du collégial, concerne l'évaluation de l'administration centrale du réseau collégial. *On fait beaucoup de contrôles et beaucoup de compilations de données* sur les résultats scolaires des élèves, le nombre de professeurs, les états financiers, le parc immobilier, *mais on ne fait pas pour autant de véritables évaluations* des lois, des règlements, des politiques, des programmes et des pratiques de gestion qui s'appliquent à l'ensemble du réseau collégial.

Ces insuffisances en matière d'évaluation, même si on les retrouve, à des degrés divers, dans la plupart des systèmes d'évaluation d'autres pays, sont suffisamment importantes pour que les collèges et le Ministère se mobilisent et unissent leurs efforts pour apporter les correctifs qui s'imposent.

LES ORIENTATIONS À PRIVILÉGIER

On peut être convaincu de la nécessité de l'évaluation, percevoir l'urgence d'en faire et même vouloir, avec détermination, en faire. Et pourtant cela peut demeurer des vœux pieux, ou encore, après avoir amorcé une entreprise d'évaluation, on risque de piétiner, de dériver et de provoquer, à la limite, des rejets plus ou moins avoués de l'évaluation elle-même, si on ne prend pas soin, dès le départ, de préciser ce que doit être l'évaluation, ce qu'on attend d'elle, dans quel esprit on veut la faire, quels sont les objets névralgiques sur lesquels elle doit porter, quelles sont les conditions minimales pour en assurer le succès.

À la lumière des expériences vécues au collégial au cours de la dernière décennie, et inspiré par les attentes et les recommandations des divers groupes consultés, le Conseil des collèges croit important de rappeler et de formuler ici les finalités, les objets et les conditions qui devraient inspirer et baliser les pratiques d'évaluation pour permettre aux collèges et au Ministère d'assurer un enseignement de qualité.

Les finalités de l'évaluation

Il faut affirmer, d'entrée de jeu, que l'évaluation doit essentiellement poursuivre trois finalités majeures, des finalités qui ont entre elles des liens de complémentarité, de régulation et de synergie. **On doit évaluer, en effet, pour améliorer, gérer et rendre compte**.

Évaluer pour améliorer

L'évaluation n'est pas une fin en soi. Elle a d'abord comme visée d'améliorer la qualité de la formation. **Améliorer** doit être entendu, selon les circonstances et les situations, tantôt au sens de développer et de faire croître la qualité ; tantôt au sens de renouveler, de raviver, de changer ce qui doit assurer la qualité ; enfin, au sens de redresser et de corriger les éléments qui peuvent compromettre la qualité. Dans chacun de ces cas, c'est le caractère formatif de l'évaluation qui est mis en relief.

Cette finalité implique, entre autres choses, que l'évaluation n'a pas pour fin de faire échouer, d'éliminer, de punir ou de dénoncer sur la place publique. Parce qu'elle permet d'établir la valeur des choses, de mesurer les écarts entre les résultats obtenus et les résultats attendus, de comprendre les facteurs et les causes de ces écarts, l'évaluation éclaire sur les mesures à mettre en œuvre, sur la révision des objectifs à poursuivre, sur les stratégies à adopter.

Dans le monde de l'éducation, à tous les échelons, la préoccupation de s'améliorer doit demeurer vive. Et toute stratégie d'amélioration doit avoir comme point de départ et comme point d'arrivée l'évaluation. A défaut de cela, beaucoup de projets d'amélioration seront vains, illusoires et constitueront souvent un gaspillage de temps, d'énergie et d'argent.

Évaluer pour bien gérer

Les théoriciens de l'administration moderne considèrent l'évaluation comme un des éléments essentiels de tout processus de gestion. Que l'on gère un cours, un programme, un établissement ou un ministère, l'évaluation fait partie intégrante de ses responsabilités.

En effet, tout gestionnaire, quels que soient le champ et l'étendue de ses responsabilités, doit non seulement définir des objectifs, choisir des moyens, réaliser des activités et contrôler, il doit aussi périodiquement procéder à des évaluations pour faire, entre autres choses, le point sur la justesse des objectifs, la pertinence et l'efficacité des moyens et la qualité des résultats obtenus.

Sans cette étape d'évaluation, on se condamne à improviser ses décisions, à avancer sans savoir si c'est dans la bonne direction, à laisser s'aggraver les dysfonctionnements éventuels sans apporter les correctifs appropriés.

Les enjeux de la formation pour les élèves et pour la société sont trop importants pour qu'il soit tolérable de négliger l'évaluation, et cela peu importe le niveau où se situent les actions : de la salle de classe au Ministère, du cours au programme d'études.

Évaluer pour rendre des comptes

Dans le domaine de l'éducation collégiale, on a affaire à une chaîne de délégations : l'État, qui reçoit sa mission éducative de la société, délègue, par l'intermédiaire d'une administration ministérielle centrale, à chaque collège la responsabilité d'assurer la prestation d'un certain nombre de programmes d'études et de gérer à cette fin les ressources qu'il met à sa disposition ; le

collège engage du personnel et plus particulièrement des professeurs à qui il délègue des fonctions de gestion et d'enseignement.

Ces délégations sont inévitablement accompagnées d'autonomie et de marges de manœuvre, sans quoi il n'y aurait pas de délégation. Mais une délégation confère des responsabilités pour lesquelles il faut rendre des comptes à celui de qui l'on tient la délégation.

On comprend aisément que celui ou celle qui n'évalue pas la façon dont il s'acquitte des responsabilités qu'on lui a déléguées (que ce soit un professeur, un coordonnateur de département ou un directeur), se met dans l'impossibilité de rendre des comptes, d'attester la valeur de ce qu'il a fait. Seule une évaluation fiable et rigoureuse permet de rendre des comptes et d'échapper ainsi aux préjugés, aux rumeurs, aux jugements qui condamnent ou qui approuvent sans preuve à l'appui. Paul-Émile Gingras écrit, à propos du «Palmarès des collèges» de l'*Actualité*, que «faute de s'être bien évalués eux-mêmes, les collèges ont subi les conséquences d'être mal évalués par d'autres»[159]. On peut supposer que les professeurs, les coordonnateurs de département et les directeurs de services ou d'établissement font un travail professionnel de qualité, mais, s'il n'y a pas eu d'évaluations sérieuses et crédibles, il leur est difficile d'en rendre compte.

La transmission d'une donnée chiffrée (par exemple, une note sur 100) n'est pas une évaluation, mais elle suppose qu'il y a eu évaluation. Une reddition de comptes a justement pour fonction d'attester qu'il y a effectivement eu évaluation ; elle permet de comprendre le sens et la portée des résultats obtenus, d'identifier les facteurs qui ont influé positivement ou négativement sur ces résultats, d'expliquer les causes des échecs et des succès... La Commission Sullivan[160] a bien distingué les deux formes d'imputabilité : celle qui porte sur la gestion des fonds publics et l'application des lois et des règlements («Procedural accountability») et celle qui porte sur les résultats obtenus, l'efficacité et le rendement («Consequential accountability»). Une reddition de comptes n'échappe ni à l'une ni à l'autre de ces deux formes d'imputabilité.

Il importe cependant de rappeler que la reddition de comptes, qui est inhérente à la délégation et à l'imputabilité, sera toujours partielle. Il est, en effet, impossible de rendre compte dans sa totalité d'une activité éducative qui est, par définition, complexe et diverse. L'évaluation des apprentissages,

159. *Pédagogie collégiale*, vol. 5, n° 2, déc. 1991.

160. British Columbia Royal Commission on Education, *A Legacy for Learners*, 1988. Voir Réginald Grégoire inc., *L'Enseignement collégial, ou son équivalent, dans quelques provinces et pays*, Conseil des collèges, Coll. «Études et réflexions sur l'enseignement collégial» (à paraître).

par exemple, ne peut être que partielle. Pour qu'une telle évaluation soit crédible, il faut que l'instrument de mesure, son application et la correction soient de qualité. Ainsi toute reddition de comptes devrait avoir comme point d'appui une évaluation formelle et fiable. Il s'agit ici du caractère sommatif de l'évaluation.

Ces trois finalités – améliorer, gérer et rendre des comptes –, même si on peut, selon les contextes, les formuler différemment et en donner plusieurs variantes, constituent des finalités de l'évaluation qu'on doit considérer comme complémentaires et indissociables. Le danger serait de ne mettre l'accent que sur l'une de ces finalités au détriment des deux autres. Si, par exemple, on se concentre exclusivement sur la reddition de comptes, l'évaluation engendrera du formalisme (on fera ce qui est valorisé, on travaillera «pour les notes»). Les équipes françaises du Secrétariat d'État au Plan ont bien fait voir la nécessité et les interrelations de ces trois finalités, quand elles écrivent dans *Éduquer pour demain* :

> Dans un contexte, ainsi marqué par l'instabilité, l'école est sommée de s'améliorer et ne peut le faire sans évaluer son action non seulement pour rendre compte et produire les bilans que l'on exige d'elle, mais surtout pour mieux se piloter, éclairer ses décisions, mobiliser ses hommes et ses femmes.[161]

Le Conseil considère donc que l'évaluation doit viser trois finalités : améliorer, gérer et rendre des comptes.

Les objets d'évaluation

Quand on a imposé aux collèges l'obligation de se donner une politique d'évaluation des apprentissages, on a vite pris conscience qu'il fallait tenir compte des liens qui existent entre les apprentissages et les programmes d'études ; entre les programmes d'études et les établissements qui les dispensent ; entre les établissements et l'ensemble de l'encadrement légal, réglementaire, financier et politique du réseau collégial. Vouloir faire l'évaluation d'une seule partie du système éducatif, c'est se priver d'éclairages complémentaires souvent indispensables.

Sans entrer dans tous les détails, le Conseil est d'avis qu'au moins quatre ensembles d'éléments doivent être objets d'évaluation au collégial. Ces ensembles forment un tout organique et intégré. Cette vision systémique des objets d'évaluation ne doit pas cependant constituer un alibi pour ne pas agir ; il serait impensable, par exemple, qu'on se refuse à évaluer les apprentissages sous prétexte qu'on n'est pas encore équipé pour évaluer correctement les programmes ou les établissements.

161. *Éduquer pour demain*, 1991, p. 176.

- Les **apprentissages** doivent évidemment être évalués. Les élèves ont-ils appris ce qu'ils devaient apprendre, ont-ils acquis les habiletés et les attitudes attendues ? A-t-on mesuré, de façon fiable, ces apprentissages, après avoir déterminé les objectifs ? C'est sur la preuve d'une évaluation rigoureuse que l'on peut attester la qualité des apprentissages et garantir la valeur des diplômes. Même s'il est nécessaire d'évaluer les autres objets, le Conseil considère que la priorité doit être accordée à l'évaluation des apprentissages.

- Il faut également évaluer **les programmes** parce que les apprentissages acquis dans chacun des cours ne prennent tout leur sens qu'en fonction d'un programme d'études. À ce propos, le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* est explicite : le diplôme est décerné « à l'élève qui a atteint les objectifs du programme auquel il est inscrit ». La Commission de l'évaluation, dans un cadre de référence publié en juin 1991[162], a identifié toutes les dimensions à considérer et à analyser dans une évaluation de programmes (des intrants aux extrants) et a suggéré une liste d'indicateurs qui peuvent servir d'assises à un jugement éclairé sur la valeur de « l'application locale » d'un programme. Évaluer un programme et sa prestation est certes une entreprise d'une grande ampleur et d'une grande complexité. Mais c'est là, à sa face même, une entreprise essentielle à la qualité de la formation et à la fiabilité des diplômes d'études.

- L'évaluation d'un programme conduit à l'**évaluation de l'établissement** qui le dispense. La qualité des apprentissages et de la prestation d'un programme est indéniablement en lien avec l'établissement : sa dynamique, ses valeurs, ses orientations, son climat organisationnel, ses politiques, sa façon de gérer ses enseignements et ses ressources humaines, financières et matérielles, la nature des liens qu'il entretient avec son environnement, la vitalité de ses services, etc.

- Enfin, il faut évaluer **l'ensemble des encadrements du réseau** : la mission confiée aux collèges, les grands objectifs nationaux d'accessibilité, de polyvalence, de cohérence, de qualité ; la loi, les règlements, les programmes-cadres, les modes de gestion et de contrôle du réseau, les politiques budgétaires, etc. Tous ces éléments influent fortement sur la qualité des établissements, la qualité de la prestation des programmes d'études et la qualité des apprentissages des élèves.

Le Conseil juge qu'il est essentiel d'évaluer les apprentissages, les programmes, les établissements et l'ensemble des encadrements du réseau collégial et de le faire dans une perspective systémique.

162. *L'évaluation des programmes de formation au collégial. Cadre de référence expérimental*, Conseil des collèges, 1991.

La nécessaire concertation des acteurs

La Commission de l'évaluation, dans ses rapports annuels, revient fréquemment sur l'indispensable contribution de toutes les instances et de toutes les personnes concernées pour concevoir et mettre en œuvre des politiques et des pratiques efficaces d'évaluation. Elle écrivait en mars 1990 :

> La mise en œuvre des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages par les collèges est une opération délicate (...) Elle suppose la réalisation de tâches diverses et complexes, touchant notamment l'encadrement des modalités de l'évaluation, l'actualisation de la reddition de comptes (...) Toutes ces opérations demandent une participation active des personnes concernées, puisqu'elles sont fondées non pas sur la contrainte, mais bien sur la concertation, le consensus et la gestion par les pairs.[163]

Paul-Émile Gingras reprenait récemment cette idée :

> L'avenir de l'évaluation demeure toujours lié à la sensibilisation et à la mobilisation du milieu. Les intervenants iront de l'avant, en concertation, lorsqu'ils reconnaîtront le besoin d'évaluation, lorsqu'ils se seront approprié son concept, son esprit, son approche et ses méthodes.[164]

S'il n'est pas nécessaire d'attendre d'avoir la participation de tous pour évaluer, il est sûrement indiqué de s'assurer que la majorité des acteurs concernés comprend les enjeux de l'évaluation et partage les convictions de ceux qui doivent assumer le leadership en matière d'évaluation. C'est à cette condition que l'évaluation donnera des résultats positifs et durables et que pourra naître dans les collèges «une véritable culture d'évaluation».

Le Conseil considère donc que la sensibilisation, la mobilisation et la concertation du personnel concerné sont nécessaires à la réussite d'entreprises d'évaluation.

La définition d'objectifs

Si évaluer consiste en partie à mesurer l'écart entre les objectifs et les résultats obtenus, on comprend dès lors qu'il est difficile d'évaluer s'il n'y a pas eu préalablement de définition d'objectifs, de formulation d'attentes, de détermination de critères.

163. *La mise en œuvre des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages*, Rapport 1988-1989, Conseil des collèges, mars 1990, p. 64.

164. Paul-Émile Gingras, *op. cit.*

Il est, en effet, difficile d'évaluer quand les objectifs des programmes ou des cours sont vagues et indéterminés. Comment évaluer quand les descriptions de tâches du personnel sont ou inexistantes ou imprécises ? quand il y a méprise sur les attentes (certains mettent, par exemple, l'accent sur les processus alors que d'autres jugent à partir des résultats ; certains se préoccupent de formation fondamentale, alors que d'autres attendent des compétences immédiatement utilisables) ?

Pour évaluer, il est indispensable de bien s'entendre sur les objectifs, les attentes, les responsabilités et les critères qui auront été préalablement définis.

La nécessité d'un regard externe

L'évaluation suppose d'abord la participation des acteurs concernés que ce soit dans une classe, dans un département, dans un établissement ou dans un ministère. Cela est incontestable, puisque ce sont ces acteurs qui auront à réinvestir, dans des mesures d'amélioration, les résultats de l'évaluation.

Mais comme l'évaluation a aussi pour finalité de rendre des comptes, il est nécessaire qu'il y ait la présence d'un regard externe qui vient, non seulement confirmer et témoigner qu'il y a eu évaluation rigoureuse et adéquate, mais qui vient aussi porter un jugement sur les processus et la qualité des résultats obtenus. Sans ce regard externe, l'évaluation peut glisser vers la facilité, l'abaissement des exigences et la complaisance.

Ce regard externe et objectif peut être une puissante incitation à la qualité et à la rigueur, une aide pour voir clair et pour mieux comprendre les résultats d'une évaluation. Lors de la consultation du Conseil, certains intervenants ont loué les bienfaits de «la pression externe» qu'avait exercée la Commission de l'évaluation dans leurs collèges ; d'autres ont rappelé, par exemple, qu'en soins infirmiers, «l'examen de l'Ordre avait un effet d'émulation et de stimulation sur les enseignantes et enseignants». On peut penser aussi aux effets bénéfiques que peut avoir le regard d'un conseil d'administration sur la gestion d'un établissement, ou encore le regard d'un directeur des services pédagogiques sur la gestion d'un département, ou encore le regard d'une commission parlementaire sur une administration ministérielle, etc.

Il n'est pas inutile de souligner, par contre, les effets pervers que pourrait créer un regard externe qui paralyserait plutôt que de stimuler, qui détournerait toutes les énergies vers la reddition de comptes au détriment de l'amélioration de la qualité et d'une gestion saine et efficace. C'est pourquoi il faut s'assurer d'un équilibre entre le regard externe et l'évaluation interne, entre les forces «exogènes» et les forces «endogènes».

Peu importe la forme que peut prendre le regard externe, il faut prévoir des mécanismes pour que ce regard soit présent à tous les niveaux de l'activité éducative collégiale : les apprentissages, les programmes, les établissements et l'ensemble des encadrements administratifs du réseau.

L'importance de l'aide et de conditions facilitantes à l'évaluation

L'expérience en témoigne : évaluer est une activité multidimensionnelle et complexe qui exige, pour être menée avec efficacité, des ressources, des compétences, des instruments et des données.

Il serait illusoire de croire que l'on pourra renforcer substantiellement les pratiques d'évaluation des collèges sans ressources humaines, techniques et financières. Investir dans l'évaluation de la qualité rapportera, certes, d'importants dividendes, mais encore faudra-t-il d'abord investir.

Rappelons, à titre indicatif, quelques-uns des besoins qu'ont les collèges et le Ministère pour développer l'évaluation :

- La définition et la révision des objectifs des cours et des programmes pour soutenir et permettre l'évaluation.
- La cueillette et l'analyse de données sur des indicateurs multiples pour faciliter l'évaluation.
- La préparation d'instruments et de guides méthodologiques pour aider les évaluateurs à faire un travail rigoureux et crédible.
- Le perfectionnement du personnel (professeurs, professionnels, gestionnaires, etc.) pour le rendre apte à évaluer.
- La mise en place de structures, de services ou d'un cadre organisationnel pouvant permettre d'instaurer de façon efficace et durable la fonction d'évaluation.
- La définition des responsabilités en matière d'évaluation.

Si les collèges et le Ministère ne peuvent compter que sur la bonne volonté des gens, ils ne pourront pas corriger les insuffisances des pratiques d'évaluation ni donner au développement de l'évaluation une véritable impulsion.

Le Conseil est donc d'avis qu'il faut être attentif à répondre aux besoins qu'auront les collèges et le Ministère pour renforcer et généraliser les pratiques d'évaluation.

LA RÉNOVATION ET LE RENFORCEMENT DU DISPOSITIF D'ÉVALUATION

On peut avoir fait des consensus sur les finalités de l'évaluation, avoir identifié les objets à évaluer et être conscient des conditions nécessaires à l'évaluation, mais cela seul ne donnera pas de résultats satisfaisants. Il faut obligatoirement un dispositif fonctionnel, congruent avec la réalité du réseau collégial, capable de créer une véritable culture d'évaluation et apte à instaurer des pratiques efficaces d'évaluation à tous les niveaux et sur tous les grands objets à évaluer : les apprentissages, les programmes, les établissements et l'ensemble des encadrements du réseau.

Un peu d'histoire concernant le dispositif d'évaluation du collégial

Depuis la création des cégeps, on a périodiquement fait des débats sur le dispositif d'évaluation du collégial et on a proposé tantôt des réformes, tantôt des ajustements.

Pour éviter de refaire les mêmes débats et pour comprendre la nature et les assises du dispositif actuel, il est utile de rappeler quelques moments de l'histoire des cégeps.

Le *rapport Parent* avait recommandé pour les collèges que

> la Direction des programmes et des examens prévoit en vue de ce diplôme [le DEC] un système d'épreuves qui évite le «bachotage» et qu'on étudie à cette fin la possibilité d'établir un régime d'accréditation des instituts d'après des critères précis et reconnus.[165]

Même si le rapport Parent a été plutôt sobre sur la présentation du dispositif d'évaluation, on distingue toutefois la présence de trois acteurs majeurs : a) *Le Ministère*, avec sa Direction des programmes et des examens, qui devait décerner le diplôme, avait «la responsabilité des examens qui compteront pour ce diplôme»[166]. Le rapport précise que cette responsabilité «ne veut pas nécessairement dire que [le Ministère] devra préparer lui-même des épreuves et en assurer la correction». b) Deuxième acteur, *les collèges* : «il faudra, écrit le *rapport Parent*, faire confiance aux administrateurs et aux professeurs de l'enseignement pré-universitaire et professionnel, leur laisser une ample marge d'initiative et de liberté dans leur enseignement et dans l'organisation et le fonctionnement des instituts». c) Troisième acteur, une *Commission de l'enseignement pré-universitaire et professionnel* qui serait

165. *Rapport Parent*, tome II, rec. 108.

166. *Ibid.*, Tome II, par. 298.

créée au sein du Conseil supérieur de l'éducation[167]. Le *rapport Parent*[168] insiste sur «l'indépendance» de ce Conseil et sur sa fonction de «liaison entre le grand public et le gouvernement». Mais le *rapport Parent* ne dit pas qui fera «l'accréditation» dont il parle : le Ministère ou la Commission du Conseil ou un organisme qui serait créé à cette fin ?

Le Régime pédagogique de 1967, qui est demeuré en vigueur jusqu'en 1984 (année où a été adopté un règlement), contient huit articles qui décrivent la responsabilité du Ministère et des collèges en matière d'évaluation. Il est utile de rappeler ici trois de ces articles :

> Chaque cours comprend un examen final administré sous la responsabilité du ministère (art. 23).
>
> Le ministère se réserve le droit de vérifier les plans d'études, les moyens de contrôle des cours, les questionnaires d'examens, la correction des copies d'examens et les autres travaux (art. 26).
>
> Le ministère pourra, à l'occasion, utiliser lui-même les moyens qu'il jugera utiles à l'évaluation de l'enseignement donné dans les collèges (art. 27).

Si ces articles n'étaient pas demeurés lettres mortes, le portrait de l'évaluation dans les collèges ne serait pas aujourd'hui celui que l'on connaît. Les raisons qui expliquent l'inaction des collèges et du Ministère vis-à-vis des exigences de ces articles sont nombreuses et variées, les principales étant sans doute les revendications d'autonomie professionnelle des professeurs (revendications qui ont été agréées dans des conventions collectives nationales), le manque de ressources, une certaine absence de leadership et un manque de compétences en matière de définition d'objectifs et d'évaluation.

Quand le Conseil supérieur de l'éducation présente son rapport sur les cégeps en 1975 (appelé *rapport Nadeau*), il constate que le dispositif mis en place ne fonctionne pas et qu'il faut le rénover en instaurant «un système valable d'accréditation». Dans un tel système, le Ministère aurait pour responsabilité de définir de nouveaux programmes et d'en déterminer, avec précision, les objectifs. Les collèges, qui seraient dorénavant responsables de «la certification des études post-secondaires collégiales», auraient la responsabilité d'évaluer «l'atteinte des objectifs de programmes» et de s'évaluer eux-mêmes en tant qu'établissements. Enfin, il y aurait un organisme d'accréditation (le Conseil des collèges), constitué «d'un groupe indépendant», qui serait «juge sans être partie». Rappelons que le *rapport Nadeau* indique que «l'accréditation sera accordée à toute institution qui

167. *Ibid.*, tome II, p. 300.

168. *Ibid.*, tome I, p. 173 à 203.

aura fait la preuve qu'elle s'est évaluée et analysée sérieusement. L'accréditation ne serait pas liée aux résultats, mais à la qualité du processus suivi par l'institution pour s'analyser et s'évaluer.»[182]

En 1978, le gouvernement publie son Livre blanc (*Nouvelle étape*) sur les collèges. Il retient l'idée d'un dispositif à trois acteurs :

- Le Ministère intensifiera l'analyse des programmes, examinera en priorité «la cohérence des contenus par rapport aux objectifs» et consacrera «des fonds à la mise au point de techniques et d'instruments pour l'évaluation des étudiants et pour celle du collège».
- Les collèges évalueront leurs élèves, leurs diverses catégories de personnel et «l'ensemble de leurs pratiques institutionnelles».
- Enfin, «un observateur étranger, d'autant plus objectif qu'il est désintéressé», le Conseil des collèges, serait «mandaté pour aider les collèges dans leur évaluation, et ce, dans un esprit de collaboration et non de surveillance ou de coercition». Le Conseil des collèges pourra créer des «comités capables de renseigner exactement un collège sur ses points forts et ses faiblesses. Le rapport de cette évaluation ne serait remis qu'au collège.»

En 1979, le gouvernement créait le Conseil des collèges et, au sein de celui-ci, une Commission de l'évaluation «chargée d'examiner les politiques institutionnelles d'évaluation et leur mise en œuvre et d'offrir aux collèges un service d'évaluation de leurs programmes ou de tout autre aspect de leur pratique institutionnelle».

Dans la partie ci-dessus consacrée à décrire la situation actuelle, on a mis en relief les résultats obtenus par ce dispositif : il y a eu des progrès, certes, mais il subsiste encore beaucoup d'insuffisances.

Les trois acteurs

Dans toute l'histoire des collèges, il y a toujours eu ou on a toujours souhaité avoir un dispositif à trois acteurs : les collèges, le Ministère et un organisme externe.

Le Conseil ne croit pas qu'il y ait lieu de modifier la structure de ce dispositif, mais il faut cependant revoir et clarifier les rôles de chacun et intensifier leurs responsabilités en matière d'évaluation, à défaut de quoi, les insuffisances constatées aujourd'hui risquent de demeurer et même de s'aggraver.

182. Conseil supérieur de l'éducation, *Le Collège*, 1975, p. 97.

Les responsabilités des collèges

Il faut réaffirmer la responsabilité incessible des collèges d'évaluer les apprentissages de leurs élèves, la prestation de leurs programmes d'études et l'ensemble de leur établissement (leurs orientations, leur personnel – nommément leurs professeurs –, leurs services, leurs ressources, leur climat institutionnel, etc.). Cette responsabilité est en harmonie avec les pouvoirs que l'État délègue aux collèges.

Chaque collège devra concevoir et appliquer des politiques, des procédures et des mécanismes qui permettront d'évaluer pour s'améliorer, gérer et rendre des comptes. Mais comme les collèges ne peuvent pas tout faire en même temps et que certains ont même peu développé l'évaluation, **chacun des collèges devrait, dans un délai maximal de deux ans, se donner un plan d'action en matière d'évaluation** dans lequel il indiquerait, entre autres choses, l'ordre selon lequel il entend aborder les objets d'évaluation (en accordant toutefois la priorité à l'évaluation des apprentissages), les moyens qu'il compte prendre, l'identification des responsables, le calendrier de réalisation. Ce plan devrait être rendu public et remis à l'organisme externe d'évaluation. Plusieurs éléments de ce plan d'action concernant l'évaluation seraient sûrement en lien avec des plans de développement, des politiques et des règlements du collège.

À propos des responsabilités des collèges, certains ont proposé, lors de la consultation menée par le Conseil, que les collèges soient autorisés à décerner eux-mêmes leurs propres diplômes et qu'on abolisse en conséquence les diplômes d'État. Le rapport Nadeau (1975) allait dans ce sens. À première vue, il pourrait être à la fois valorisant et responsabilisant pour un collège de signer ses propres diplômes et ainsi de se porter garant de la qualité de la formation. Cela pourrait être un important facteur de mobilisation du personnel pour accroître la réputation et la qualité de l'établissement.

Mais pour opérer un tel changement dans l'économie du système actuel, il faudrait quelques conditions qui n'existent pas présentement. Il faudrait tout d'abord que les objectifs et les contenus des programmes et des cours soient plus précis et plus détaillés qu'ils ne le sont actuellement, à moins que l'on accepte que les programmes soient officiellement différents d'un collège à l'autre[13]. Il faudrait aussi que les collèges aient beaucoup plus de traditions et de pratiques en matière d'évaluation et qu'ils aient instauré et institutionnalisé à tous les niveaux de leurs activités éducatives l'habitude de se soumettre à des «regards externes».

13. Cela ne serait pas sans créer de nombreux problèmes aux élèves qui changeraient de collège. Ces impacts n'ont pas été analysés.

Si le Conseil ne juge pas opportun, à ce moment-ci[171], de convertir les diplômes d'État en diplômes d'établissement, il considère cependant que les collèges doivent être plus fortement imputables quand ils recommandent au Ministre de délivrer, en leur nom, des diplômes. Ils doivent être en mesure de garantir que ces diplômes ont une valeur réelle, dûment évaluée.

Chaque conseil d'administration devrait, en effet, adopter des mécanismes qui lui permettraient de s'assurer que la recommandation qu'il adresse au Ministre de délivrer des diplômes a tout son sens et qu'il est en mesure d'en rendre compte.

De façon générale, de tels mécanismes sont prévus dans les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages. Le conseil d'administration devrait donc s'assurer que ces mécanismes sont appliqués et qu'ils permettent de répondre à diverses questions qui sont en lien direct avec l'évaluation de la qualité des apprentissages. On peut penser, par exemple, à des questions comme celles-ci :

- La durée du calendrier scolaire a-t-elle été respectée ?
- Le collège a-t-il pris des moyens pour évaluer si les élèves ont atteint les objectifs de leur programme, au-delà des objectifs particuliers de chaque cours ?
- Les plans de cours ont-ils été analysés et approuvés par une instance compétente autre que le professeur lui-même ? Et ces plans de cours ont-ils été remis aux élèves ?
- La prestation des cours et des laboratoires a-t-elle été faite selon la pondération prescrite ? Quel mécanisme le collège a-t-il adopté pour en témoigner ?
- Y a-t-il eu des évaluations des apprentissages permettant de vérifier l'ensemble des objectifs du cours ? Ces évaluations (questionnaires, copies d'examens, critères de correction, notation) ont-elles été soumises à une instance compétente autre que le professeur lui-même ?
- Quand plusieurs professeurs enseignent un même cours, le collège a-t-il pris des mesures pour que les contenus et les exigences soient comparables ?
- Le collège a-t-il utilisé des examens de service disponibles ? Le cas échéant, quels furent les résultats des élèves du collège ?

171. Le Conseil est d'avis qu'il serait opportun d'analyser en profondeur les impacts, les avantages et les inconvénients de confier aux collèges la responsabilité de décerner eux-mêmes les diplômes d'études collégiales.

Une telle vérification pédagogique, qui n'est pas en soi une évaluation, pourrait, à peu de frais, redonner une forte crédibilité à la recommandation que font les collèges de délivrer des diplômes. Le Ministre serait mieux en mesure de déclarer qu'il sait ce qu'il signe. De plus, une telle vérification donnerait à chaque collège de l'information utile pour évaluer les apprentissages et les programmes, pour les améliorer, les gérer et en rendre compte.

Les responsabilités du Ministère

Une première responsabilité du Ministère est d'évaluer l'ensemble des encadrements du réseau : les lois, les règlements, les grands objectifs, les politiques, les programmes-cadres, les règles budgétaires, etc.

Une seconde grande responsabilité du Ministère est d'encadrer les pratiques d'évaluation confiées aux collèges. Le Ministère doit établir des objectifs, des normes, des paramètres pour l'ensemble des collèges au moyen de lois, de règlements, de politiques et de programmes-cadres. Dans ces grands encadrements, le Ministère doit donner explicitement aux collèges le mandat et le pouvoir d'évaluer les apprentissages, la prestation des programmes et leur propre établissement. En conformité avec cette responsabilité d'encadrement et de gestion, le Ministère doit prendre les mesures de contrôle appropriées et intervenir quand l'organisme externe d'évaluation lui présente des rapports qui nécessitent son action.

Enfin, le Ministère devra renforcer son rôle de soutien auprès des établissements en matière d'évaluation. À cet égard, le Ministère devra, entre autres choses :

- S'assurer que les collèges et l'organisme externe ont les ressources humaines, financières et techniques pour s'acquitter de leurs responsabilités en matière d'évaluation.
- Veiller à ce que les règlements et les conventions collectives ne constituent pas des entraves à l'évaluation, mais au contraire qu'ils créent des conditions facilitantes.
- Accentuer son travail de compilation, d'analyse et de publication d'indicateurs multiples sur l'enseignement collégial.
- Préparer (ou faire préparer) et administrer (ou faire administrer), à des échantillons d'élèves, des examens portant sur des disciplines ou des programmes à titre d'indicateurs de performance. De tels examens permettront, entre autres choses, à chaque collège de situer son enseignement par rapport à des normes nationales ; ils informeront le Ministère, les collèges et divers intervenants (universités, employeurs, corporations) sur les compétences acquises par les élèves et permettront

d'en voir l'évolution ; ils constitueront un excellent stimulant de qualité pour les élèves et pour les professeurs, à condition, bien sûr, que ces examens soient fiables et administrés dans des conditions préalablement convenues par les acteurs concernés.

- Enfin, préparer ou faire préparer des examens de service, des instruments, des guides, des outils pour aider les collèges à évaluer.

Le Conseil des collèges est donc d'avis que le Ministère doit développer davantage ses trois fonctions en matière d'évaluation : évaluer l'ensemble des encadrements du réseau, encadrer les pratiques d'évaluation confiées aux collèges et aider les collèges à évaluer.

Les responsabilités de l'organisme externe

Dans le dispositif d'évaluation au collégial, où il n'y a ni examens nationaux ni système généralisé d'accréditation, l'organisme externe est d'une grande importance. En effet, dans un système centralisé sur les plans des programmes et des diplômes, d'une part, et décentralisé sur les plans de la prestation des programmes et de l'évaluation des apprentissages, d'autre part, l'organisme externe a un rôle majeur à jouer.

Cet organisme devrait avoir comme responsabilités principales :

- de vérifier si les apprentissages, les programmes, les établissements et l'ensemble des encadrements du réseau sont évalués ;
- d'évaluer la pertinence et l'efficacité des mécanismes d'évaluation adoptés et appliqués par les différents acteurs ;
- d'évaluer la qualité et la fiabilité des résultats obtenus dans chacun des grands objets d'évaluation : les apprentissages, les programmes, les établissements et l'ensemble des encadrements du réseau ;
- de faire rapport au Ministre annuellement sur l'état de l'évaluation et de rendre ce rapport public ;
- de proposer des objectifs, des mesures et des mécanismes pour améliorer et développer l'évaluation.

Pour assumer avec efficacité ces responsabilités, l'organisme externe devrait posséder les caractéristiques suivantes :

- **L'indépendance**, c'est-à-dire ne pas être assujetti, dans l'exercice de son mandat, aux directives ou aux consignes de quelque groupe ou organisme que ce soit. Ceci n'exclut pas la possibilité d'établir avec les collèges ou avec le Ministère des protocoles de fonctionnement et de coopération, dans la mesure où sa liberté de jugement n'est pas compromise.

- **L'extériorité**, c'est-à-dire la nécessité que les membres de l'organisme externe viennent majoritairement de milieux autres que le milieu collégial, cela leur conférant une meilleure neutralité aux yeux du public et des collèges eux-mêmes. Il importe cependant de noter qu'il ne suffit pas de venir de l'extérieur ; il faut, de toute évidence, que ces membres possèdent de solides compétences en évaluation et jouissent d'une grande crédibilité.
- **La liberté d'initiative**, c'est-à-dire que l'organisme externe ait la capacité d'exercer son mandat selon le plan d'action et le calendrier qu'il déterminera lui-même. Il va de soi, cependant, que l'organisme externe, surtout au cours des prochaines années, devrait tenir compte des plans d'action et des calendriers que se seront donnés les collèges.
- **La largeur du mandat**, c'est-à-dire que le mandat de l'organisme externe ne soit pas limité ni aux politiques institutionnelles ni au champ des apprentissages ; il doit être ouvert à toutes les dimensions de l'évaluation : les processus et les résultats, les apprentissages et les programmes, les établissements et l'ensemble des encadrements du réseau collégial. La largeur du mandat implique de plus que l'organisme externe puisse visiter les établissements, qu'il ait accès aux données qu'il juge pertinentes à l'exercice de son mandat, qu'il puisse concevoir et appliquer des mécanismes et des instruments d'évaluation.

LE RÔLE DU CONSEIL DES COLLÈGES

Le Conseil des collèges pourrait-il faire office d'organisme externe dans le dispositif d'évaluation ? Il n'est pas inutile de rappeler que le Conseil, dont la création avait été proposée par le *rapport Nadeau*, devait d'abord être un organisme d'évaluation. Mais lorsque le gouvernement a créé le Conseil, en 1979, le mot même d'*évaluation* suscitait des oppositions, des objections et des blocages. Dans un tel contexte, le gouvernement n'a pas donné explicitement au nouveau Conseil le mandat d'évaluer, mais il a plutôt établi auprès du Conseil une Commission de l'évaluation. Cette Commission devait examiner et non évaluer ; elle devait produire des rapports confidentiels et non les rendre publics ; elle devait aider les collèges et non les juger. La Commission, malgré un mandat discret, a réussi, en une décennie, à faire avancer le dossier de l'évaluation. Il n'est pas exagéré de dire qu'elle a été associée, d'une manière ou d'une autre, aux acquis actuels des collèges dans le domaine de l'évaluation.

Mais devant les insuffisances nombreuses qui subsistent et devant la nécessité d'intensifier les pratiques d'évaluation et de donner plus de fiabilité au diplôme et plus de garantie quant à la qualité de la formation dispensée

dans les collèges, il faut renforcer les responsabilités de l'organisme externe en matière d'évaluation. Le Conseil des collèges peut continuer d'être cet organisme externe, mais il serait alors opportun de revoir son mandat et sa composition.

En attendant qu'une décision soit prise à ce propos et compte tenu de l'importance du dossier, le Conseil des collèges considère qu'il est nécessaire que sa Commission de l'évaluation poursuive les travaux qu'elle a entrepris en conformité avec son mandat actuel : examiner les politiques d'évaluation des apprentissages et leur mise en œuvre ; préparer et mettre à la disposition des collèges des examens de service ; préparer des instruments et des guides méthodologiques pour aider les collèges à évaluer leurs programmes et leur propre établissement. Ces travaux peuvent exiger une période d'environ deux années. Ce délai permettra aux collèges de se donner un plan d'action en évaluation et d'en amorcer la réalisation. Dans deux ans, disposant d'un mandat précis en matière d'évaluation, composé surtout de membres externes aux collèges, équipé d'instruments et de guides d'évaluation et pourvu de ressources financières adéquates, le Conseil des collèges pourrait, alors, assumer les responsabilités d'un organisme externe d'évaluation.

* * *

EN RÉSUMÉ

Pour mettre en œuvre les changements qui s'imposent et pour assurer un enseignement de meilleure qualité, les collèges doivent renforcer et généraliser leurs pratiques d'évaluation.

La situation de l'évaluation dans les collèges fait voir des acquis indéniables, mais aussi de nombreuses insuffisances dans l'évaluation des apprentissages, des programmes, des établissements et de l'ensemble des encadrements du réseau collégial.

Pour évaluer, il faut savoir pourquoi on évalue, quels sont les grands objets à évaluer et quelles sont les conditions indispensables à l'évaluation.

Le Conseil considère que l'évaluation doit poursuivre trois finalités qu'il faut percevoir comme indissociables : améliorer, gérer et rendre des comptes.

Quatre objets, étroitement reliés entre eux, doivent être évalués : les apprentissages, les programmes, les établissements et l'ensemble des encadrements du réseau.

Pour évaluer, il importe de s'assurer de la concertation des acteurs, d'une définition préalable d'objectifs, de la présence d'un regard externe et de la disponibilité des ressources nécessaires.

Quant au dispositif d'évaluation du collégial, le Conseil constate qu'il a toujours été formé de trois acteurs : les collèges, le Ministère et un organisme externe. Il n'y a pas lieu de modifier la structure de ce dispositif, mais il faut redéfinir et renforcer les responsabilités de chacun des acteurs.

Les collèges doivent implanter et généraliser des pratiques d'évaluation des apprentissages, des programmes et de l'ensemble des éléments de leur propre établissement, dont le personnel et l'utilisation des ressources.

Le Ministère doit évaluer les grands encadrements du réseau et aider les collèges à évaluer.

Enfin, un organisme externe doit évaluer et voir si et comment chacun assume ses responsabilités en matière d'évaluation et faire rapport publiquement.

QUATRIÈME PARTIE

DES MOYENS ESSENTIELS À LA RÉNOVATION ET AU DÉVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

Dans les trois premières parties de ce rapport, le Conseil a fait état des lignes de force qui se dégagent d'une lecture de l'évolution prévisible de la société, il a situé dans ce contexte sa conception actualisée de l'enseignement collégial et il a identifié les priorités d'action qui, à ses yeux, constituent les points d'ancrage du développement de l'enseignement collégial pour les prochaines années.

Ce faisant, le Conseil ne s'en est pas tenu à énoncer des principes et des orientations générales ; au besoin, soit pour illustrer son propos, soit pour montrer la faisabilité des lignes directrices qu'il traçait, soit encore pour mieux délimiter les grands contours des actions à mener, le Conseil a précisé un certain nombre de moyens à mettre en œuvre. Dans la présente section, le Conseil va plus loin en ce sens en présentant, de façon plus systématique et analytique, un ensemble de moyens à la fois généraux et particuliers qui lui paraissent essentiels à la mise en œuvre des priorités et à la rénovation de l'enseignement collégial.

Le Conseil met d'abord en évidence ce qui, à certains égards, devrait constituer un virage dans la gestion de l'enseignement collégial, c'est-à-dire une approche et une philosophie de gestion orientées vers un nouvel équilibre entre la responsabilité des établissements et celle du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

Vient ensuite l'énoncé de constats et d'orientations qui portent sur les programmes d'enseignement et sur leur gestion, les programmes constituant la principale assise des changements que le Conseil met de l'avant tout au long de ce rapport.

Le Conseil s'arrête aussi à une analyse de divers éléments qui se rapportent aux ressources humaines et financières pour dégager dans quel esprit et dans quelles perspectives il paraît important de situer, au cours des prochaines années, la gestion de ces ressources essentielles au développement de l'enseignement collégial.

Cette section se termine sur des propositions qui visent à mieux camper les orientations et les actions en matière de recherche.

Le fait de situer ces cinq éléments à l'enseigne des moyens, ne signifie aucunement que le Conseil les considère comme étant d'importance secondaire. Bien au contraire. Le Conseil tente plutôt de démontrer ici que la mise en œuvre des grandes priorités de développement de l'enseignement collégial ne se fera pas ou se fera de façon nettement inadéquate si les instruments nécessaires ne sont pas disponibles. En d'autres termes, le Conseil identifie, dans la présente section, des éléments clés du contenu de la «boîte à outils» du développement de l'enseignement collégial.

Premier moyen

Un nouvel accent sur la responsabilité et la dynamique des établissements

L'enseignement collégial public, au Québec, est dispensé dans un ensemble d'établissements qui prend la forme d'un réseau organique[1]. Cette évocation, à elle seule, suffit pour indiquer qu'on n'est pas ici en présence d'établissements pleinement autonomes, agissant en toute indépendance les uns des autres, livrés aux seules lois de l'offre, de la demande et de la concurrence, et disposant de tous les moyens pour marquer leurs différences.

Pour actualiser les grands objectifs de l'enseignement collégial, l'État a en effet décidé de situer la gestion et le développement de cet ordre d'enseignement à l'intérieur d'un cadre légal, réglementaire et administratif bien précis. De façon générale, on peut dire que l'État dispose des leviers nécessaires pour faire en sorte que la gestion de l'enseignement collégial soit orientée de telle façon que les cégeps se rapprochent davantage ou bien du concept de collège d'État ou bien du concept de collège «communautaire», c'est-à-dire, dans ce dernier cas, d'établissements qui s'identifient au milieu dans lequel ils s'insèrent et qui ont ainsi la possibilité de se différencier à plusieurs égards. Depuis 25 ans, c'est à la recherche d'un équilibre entre ces deux pôles qu'a continuellement oscillé l'administration du réseau collégial.

Dans le présent chapitre, le Conseil jette un regard sur les grands encadrements du réseau et sur les marges de manœuvre dont disposent les établissements. Cette analyse le conduit à identifier les orientations et les

1. Lorsqu'on parle de l'enseignement collégial, au Québec, on est spontanément porté à faire référence aux cégeps, c'est-à-dire aux 46 collèges publics régis par la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*. Il n'en reste pas moins que, en 1990-1991, on comptait 105 établissements autorisés à dispenser l'enseignement collégial au Québec, soit, en plus des cégeps, 25 établissements privés subventionnés, 23 établissements privés sous permis et 11 établissements d'État relevant d'instances autres que le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. Parler de la responsabilité et de la dynamique des établissements en tentant constamment de se référer à la variété des statuts de tous ces «collèges» serait une entreprise compliquée qui amènerait à faire continuellement des nuances et des distinctions, risquant ainsi de brouiller le fil du texte. Aussi, le Conseil s'en tient-il ici, de façon générale, à ce qui a trait aux cégeps, laissant au lecteur le soin de faire les adaptations qui s'imposent.

prises d'action qui lui paraissent les plus indiquées pour que la recherche de la qualité de la formation et le développement de l'enseignement collégial prennent plus largement appui sur la «responsabilisation» et la dynamique des établissements.

LE CADRE GÉNÉRAL DU RÉSEAU COLLÉGIAL

L'action des cégeps se situe à l'intérieur d'un cadre général, commun à tous les établissements, qui attribue à l'État des responsabilités et des pouvoirs très grands sur le fonctionnement général et le développement de l'enseignement collégial.

D'abord, la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* établit le partage des pouvoirs et des responsabilités entre le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, d'une part, et le collège, d'autre part. Pour des fins d'équité envers tous les citoyens et pour rendre comparable l'offre de formation collégiale sur l'ensemble du territoire, c'est à l'État que revient la responsabilité, par exemple : de décider de la création et de l'emplacement des collèges ainsi que des programmes d'enseignement qu'ils sont autorisés à offrir ; de déterminer les politiques générales et les orientations des programmes d'enseignement ; d'allouer aux collèges les ressources financières nécessaires et de fixer annuellement le niveau de ces ressources ; de promulguer des règlements concernant divers aspects de l'administration des collèges ; de nommer les membres du conseil d'administration de chaque collège ; de délivrer les diplômes d'études collégiales. Enfin, l'État peut suspendre les pouvoirs du conseil d'administration d'un collège (mise en tutelle) dans certains cas particuliers.

Ensuite, en vertu des dispositions du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science : définit les conditions d'admission aux études collégiales ; «établit les programmes d'État, en précise les objectifs, fixe le nombre d'unités attachées à chaque cours et le nombre total d'unités que comporte chaque programme»[1] ; approuve les programmes d'établissement ; fixe diverses conditions d'administration des programmes (durée du calendrier scolaire, évaluation, sanction des études).

Par sa participation aux négociations des conventions collectives régissant les conditions de travail des enseignants, des professionnels non enseignants et du personnel de soutien, de même que par les règlements qu'il

1. *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, article 8.

édicte pour établir certaines conditions de travail des cadres et des gérants, l'État se donne aussi une solide prise sur les grands paramètres de la gestion des ressources humaines des collèges.

Enfin, c'est le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science qui établit les *règles budgétaires et administratives* que doivent suivre les collèges.

Par ces divers instruments qu'il s'est donnés, l'État oriente et contrôle le développement général de l'enseignement collégial, et il est ainsi le maître d'œuvre de la cohérence du réseau collégial. En contrepartie du pouvoir central de l'État, les collèges et les syndicats locaux sont regroupés dans des fédérations «nationales».

LA MARGE DE MANŒUVRE DES COLLÈGES

Tout en étant tenus de situer leurs actions à l'intérieur des grands encadrements qu'on vient d'évoquer, les collèges disposent d'une marge de manœuvre qui, d'une part, est établie par la loi et les règlements et, d'autre part, relève de leur sens de l'initiative et de leur volonté d'innover.

Tout d'abord, la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* confie l'administration de chaque collège à un conseil d'administration qui a notamment la responsabilité de se donner des règlements de régie interne, d'administrer les ressources financières octroyées par l'État, d'engager et de gérer ses ressources humaines, d'assurer la gestion pédagogique et de recommander au Ministre la délivrance des diplômes aux élèves. Tout en étant largement encadré, le champ d'action du conseil d'administration permet à chaque établissement de se donner une certaine «couleur locale».

Par ailleurs, le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* fournit lui aussi aux collèges des moyens de se particulariser. C'est ainsi, par exemple, qu'une marge de manœuvre est laissée aux collèges pour préciser les contenus de formation des différents programmes à l'intérieur des grandes balises établies par le RRPC et les *Cahiers de l'enseignement collégial*. Les collèges sont ainsi en situation de déterminer les contenus d'un certain nombre d'unités des programmes (concentration ou spécialisation), de faire établir les plans des cours qui entrent dans les différents programmes, etc.

Les collèges peuvent aussi se différencier par la gamme des programmes qu'ils sont autorisés à offrir, par diverses pratiques pédagogiques, par les services pédagogiques et autres qu'ils mettent à la disposition des élèves.

par leur offre de service en formation continue, etc. Et, bien sûr, les collèges bénéficient d'une marge de manœuvre en matière de gestion des ressources humaines, matérielles et financières. Ils peuvent enfin, par des politiques d'établissement dans divers domaines, afficher des «couleurs locales» d'une importance certaine.

En somme, tout en ne minimisant pas l'ampleur et l'impact des grands encadrements communs qui permettent à l'État de jouer un rôle de première importance dans l'administration générale de l'enseignement collégial, on doit constater, à l'instar du Conseil supérieur de l'éducation, que «chaque établissement a déjà des prises sur des choses importantes et possibles qui concernent la qualité de l'éducation»[3], c'est-à-dire des prises : *sur les finalités éducatives ; sur son propre climat et sur les relations* vécues au sein même du personnel et entre le personnel et les élèves ; *sur le curriculum ou les contenus de formation ; sur sa pédagogie ; sur la gestion de la pédagogie ; sur son rapport à sa communauté d'appartenance*[4].

QUELQUES ÉLÉMENTS DE DIAGNOSTIC

Ayant décidé de ne pas centrer le propos du présent rapport sur un bilan de l'enseignement collégial depuis la création des cégeps, le Conseil n'a pas l'intention de présenter ici un diagnostic qui aurait pour but d'établir de façon détaillée dans quelle mesure un équilibre satisfaisant a été atteint ou non dans la gestion de l'enseignement collégial. Il n'en est pas moins indiqué de faire état de quelques constats et réflexions qui éclairent les orientations que le Conseil juge les plus pertinentes pour dynamiser la gestion de l'enseignement collégial et en faciliter le développement optimal au cours des prochaines années.

Tout au long des consultations qu'il a menées en vue de la préparation de ce rapport, le Conseil a été à même de constater que, si ses interlocuteurs ne mettent pas en question la pertinence, voire la nécessité d'un encadrement clair et précis de l'enseignement collégial public par l'État, plusieurs acteurs de cet ordre d'enseignement n'en estiment pas moins que la gestion du réseau collégial se caractérise actuellement par un net déséquilibre entre le poids des encadrements d'ensemble et la marge de manœuvre locale. Il se dégage de ces témoignages et de ces prises de position que, au cours des vingt-cinq dernières années, la gestion de l'enseignement collégial a trop penché du côté de la centralisation.

3. Conseil supérieur de l'éducation, *La qualité de l'éducation : un enjeu pour chaque établissement*, (rapport 1985-1987 sur les besoins de l'éducation), 1987, p. 15.

4. *Ibid.*, p. 16 et 17.

> Tous les collèges ont en commun d'appartenir à un réseau dans lequel les décisions de gestion se sont progressivement centralisées, souvent selon une logique de rapports de force. Si nobles qu'aient été les intentions de départ de ces rapatriements vers le haut, ils ont eu un effet démoralisateur sur l'administration locale, qui a parfois laissé à d'autres la solution de ses problèmes.[5]

Ce jugement fait nettement référence, entre autres choses, à la centralisation des négociations des conventions collectives de travail des diverses catégories de personnels au cours desquelles les intérêts en jeu se sont conjugués pour rétrécir la marge de manœuvre des collèges, pour réduire l'espace à l'intérieur duquel les collèges pouvaient se mouvoir à la fois pour tenir compte de leur réalité locale et pour mieux répondre aux besoins de formation. Qu'on pense ici à la *volonté de l'État*, par le biais de conventions collectives à caractère «national», de garder une solide mainmise sur les coûts de l'éducation, au *désir des syndicats* de garantir des conditions de travail semblables ou identiques dans l'ensemble du réseau, et à la *pression* à laquelle ont souvent succombé *les collèges* en vue de remettre à des instances et à des mécanismes provinciaux le règlement de certains problèmes.

Un autre mémoire insiste sur les effets pervers découlant de la trop grande standardisation dans la gestion de l'enseignement collégial.

> En fait, par delà la trop grande standardisation du réseau qu'entraîne une trop grande centralisation des pouvoirs, c'est toute la capacité d'adaptation des collèges aux fluctuations de leur milieu qui est ici mise en cause par l'hypercentralisation. L'effet pervers risque alors de se manifester par une «déresponsabilisation» des intervenants locaux dans la qualité de formation offerte à leur clientèle.[6]

De son côté, l'Association des collèges du Québec (ACQ) va encore plus loin quand elle affirme que :

> Tiré de l'expérience collective que nous avons vécue depuis vingt-cinq ans dans le monde de l'éducation, il y a un diagnostic qui, nous semble-t-il, devrait être évident : ce qui nous paralyse, c'est l'esprit de système. C'est l'habitude de penser d'abord «système», «réseau», «projet collectif», «plan d'ensemble», «offre de services», «permission à obtenir du pouvoir central», «normes collectives», «directives communes», «contrôle central», qui empêche les

5. Cégep de Sainte-Foy, *Mémoire de la direction du Cégep de Sainte-Foy au Conseil des collèges*, Janvier 1991, p. 16.

6. Collège de Trois-Rivières, *Mémoire présenté au Conseil des collèges*, 31 janvier 1991, p. 44.

> «établissements» de se tourner franchement vers les individus et les groupes qu'ils devraient servir et de comprendre à quels besoins réels ils devraient s'ajuster.[7]

Cet organisme évalue que les groupes les plus influents «ont mis le gros de leurs efforts à faire valoir les avantages de l'égalité, de la planification et de la réglementation par l'État, de l'offre de services». Il ajoute que la «tendance la plus significative dans l'organisation des services d'enseignement pendant cette période a été la centralisation» – tendance qui, selon lui, était peut-être inévitable. L'ACQ termine sur ce point en disant :

> Sans faire appel à de grandes théories sociales, nous pensons simplement ceci : après avoir passé vingt-cinq ans à pousser, toujours dans la même direction, il convient maintenant de chercher l'équilibre en poussant dans la direction opposée. S'il n'est pas possible à une société de se tenir sans faillir au point d'équilibre, il faut accepter les oscillations dans un sens, puis dans l'autre. [...] il faut maintenant souhaiter vingt-cinq ans où la tendance principale sera favorable à l'action créatrice des individus et des institutions extérieures à l'État.[8]

À quelques nuances près, les trois prises de position qui précèdent témoignent d'un courant de pensée assez largement répandu dans les milieux de l'enseignement collégial. L'essence même d'un tel discours n'est pas neuve, pas plus que ne sont vraiment nouvelles les bases sur lesquelles il se fonde. L'histoire de l'enseignement collégial est jalonnée de débats qui, il y a quelques années encore, portaient sur l'*autonomie* des collèges et sur leurs *droits de gérance*, laissant souvent l'impression que les interlocuteurs vivaient dans un contexte de lutte de pouvoirs plus qu'ils ne se situaient dans la recherche des moyens les plus aptes à favoriser la pleine réalisation de la mission des collèges.

Le vocabulaire a changé : on parle plus volontiers maintenant de «*responsabilisation*» des établissements, de *marge de manœuvre*, de *décentralisation* des lieux de décision et même de *dynamique des établissements*. Les motivations semblent aussi avoir changé : les tenants d'un nouvel équilibre entre le «central» et le «local» fondent leurs arguments sur une approche orientée vers la «clientèle», vers la recherche d'une diversification de l'offre de service, vers l'identification des moyens les plus adaptés à la diversité des besoins de la société et des élèves.

Le problème de fond demeure malgré des améliorations – tout au moins apparentes depuis quelques années – dans un certain nombre de dispositifs

7. Association des collèges du Québec, *Mémoire au Conseil des collèges*, janvier 1991, p. 2.
8. *Ibid.*, p. 2-3.

et de comportements du «système». En effet, certains grands cadres de gestion du réseau collégial ont évolué dans le sens souhaité par les acteurs de la base. C'est ainsi que le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, adopté en 1984, a introduit des dispositions qui accordent plus d'espace de manœuvre aux collèges, en particulier en leur confiant des responsabilités dans le choix d'un certain nombre de cours et d'unités qui entrent dans la composition des programmes. De même, le nouveau processus d'allocation des ressources financières aux collèges a été élaboré par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science en étroite collaboration avec les représentants des collèges. Le plus récent projet de révision du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*[9] a été préparé par un comité composé de représentants de la Direction générale de l'enseignement collégial, de la Fédération des cégeps et de l'Association des collèges du Québec. Enfin, de nombreux projets touchant diverses dimensions de la vie et de l'action du réseau collégial sont élaborés ou étudiés au sein de comités où travaillent ensemble des représentants de la DGEC et des collèges, souvent par le biais de leur fédération.

Par ailleurs, au cours des dix dernières années en particulier, de nombreux collèges ont fait la preuve qu'à l'intérieur du cadre général établi par l'État en matière d'enseignement collégial, il était possible que chaque établissement se particularise et se donne une «personnalité» propre. À preuve, les nombreux collèges qui se sont donné des lignes de conduite nouvelles ou des politiques d'établissement dans des domaines comme l'évaluation des apprentissages, la qualité du français, la formation fondamentale, l'approche programme, la formation continue, l'accueil et l'intégration des Québécois des communautés culturelles et la recherche. Aussi, le nombre de collèges qui ont établi des liens privilégiés avec des organismes et des entreprises[10], qui ont développé des centres spécialisés – de véritables centres d'excellence –qui dans plusieurs domaines affichent les «couleurs locales» et s'affirment par des contributions variées au développement économique et technologique de leur région et du Québec. Enfin, le nombre de collèges qui se sont donné un plan de développement témoignant de leur volonté et de leur capacité de tirer le meilleur profit des cadres communs de l'enseignement collégial tout en utilisant de manière originale la marge de manœuvre dont ils disposent.

Faut-il conclure de tout cela qu'un équilibre satisfaisant a été atteint entre le pôle central et le pôle local ? Que les encadrements généraux du «système» collégial sont maintenant adéquats pour permettre un développement optimal de l'enseignement collégial au cours des prochaines années ?

9. En voie d'adoption au moment de la rédaction de ce rapport.

10. L'action des collèges dans ce domaine a été particulièrement marquante par le biais de leur «secteur de l'éducation des adultes».

Non, répondent de nombreux acteurs et observateurs de l'enseignement collégial que le Conseil des collèges a rencontrés. Alors, dans quelle direction chercher ? D'abord du côté d'une vision renouvelée des grands encadrements de l'État.

UNE VISION RENOUVELÉE DES CADRES COMMUNS

Le rôle irremplaçable et incontesté d'un leadership central

Le Conseil est convaincu que l'État a un rôle irremplaçable à jouer pour que restent bien vivants et bien ancrés dans la réalité de l'enseignement collégial les idéaux et les grands objectifs qui ont été à l'origine de la création de cet ordre d'enseignement : démocratisation, accessibilité, égalité des chances, qualité de l'enseignement, cohérence du système scolaire, etc. Pour ce faire, l'État est et doit rester le premier responsable de l'orientation générale, de la planification, de l'organisation, de la coordination et du financement de l'enseignement collégial.

Pour remplir ces diverses fonctions, plusieurs lois en vigueur au Québec de même que des politiques et des règles tant gouvernementales que ministérielles lui fournissent les assises dont il a besoin. Dans le cas précis du partage des pouvoirs entre le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science et les collèges, la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* établit un cadre d'ensemble qui n'est pas contesté[11].

À l'occasion de divers avis et rapports qu'il a remis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science au cours des dernières années, le Conseil des collèges a même insisté à plusieurs reprises pour que l'État renforce son action dans certains domaines qui relèvent de son autorité comme, par exemple :

- l'obligation, pour les collèges, de se donner une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages[12] ;
- la mise en place de mécanismes et d'un cadre de référence pour favoriser une meilleure harmonisation de l'enseignement secondaire et collégial[13] ;

11. Les quelques remarques que le Conseil a recueillies ne portent que sur des aspects particuliers de cette Loi et ne mettent pas en cause les pouvoirs du Ministre.
12. Conseil des collèges, *Avis au ministre de l'Éducation sur l'établissement de politiques d'évaluation dans les collèges*, 1982.
13. Conseil des collèges, *L'harmonisation du secondaire et du collégial*, (rapport 1988-1989), 1989.

- la mise en œuvre d'un plan d'action en matière d'enseignement du français au collégial[14] ;
- l'instauration d'une formation commune élargie dans le programme de Sciences humaines[15] ;
- les orientations gouvernementales à réviser en matière d'« éducation des adultes »[16] ;
- la planification de l'enseignement technique et la répartition des programmes sur le territoire[17].

De même, dans différentes parties du présent rapport, le Conseil formule diverses propositions qui visent à ce que l'État précise certaines orientations de l'enseignement collégial, exerce davantage ses prérogatives en matière de planification, d'organisation, de coordination et d'évaluation de l'enseignement collégial.

Enfin, au cours de ses consultations, le Conseil a pu constater que les acteurs et les observateurs de l'enseignement collégial ne mettent pas en doute la nécessité d'un vigoureux leadership de l'État dans l'exercice des fonctions qu'il a décidé d'assumer à l'égard de l'enseignement collégial.

Des aménagements souhaités

Pour que s'établisse un meilleur équilibre entre le poids des grands encadrements de l'État et les responsabilités locales permettant aux établissements d'exercer un dynamisme sans cesse croissant, le Conseil juge qu'il est maintenant nécessaire de modifier certaines facettes du cadre général de gestion de l'enseignement collégial ou, du moins, la façon de les appliquer.

Le but visé par de tels changements serait futile s'il se situait tout simplement dans la perspective d'une lutte de pouvoirs, s'il ne constituait qu'un banc d'essai pour des théories à la mode, ou encore s'il devait favoriser des querelles à saveur idéologique. Il s'agit plutôt ici de donner des assises plus solides au développement de la dynamique des établissements, condition essentielle à la vie du réseau et à la mise en œuvre des orientations qui concourront à la poursuite d'objectifs de qualité dans l'enseignement collégial.

14. Conseil des collèges, *La qualité du français au collégial : éléments pour un plan d'action*, 1989.
15. Conseil des collèges, *Le programme révisé de Sciences humaines*, 1990.
16. Conseil des collèges, *L'éducation des adultes dans les cégeps*, mars 1991.
17. Conseil des collèges, *Harmoniser les formations professionnelles secondaire et collégiale : un atout pour leur développement*, octobre 1991.

C'est que, au collégial comme dans les autres ordres d'enseignement, la qualité de la formation des élèves se réalise et se «gagne» là où le système d'éducation trouve sa signification, c'est-à-dire dans chaque établissement. Tout essentiels qu'ils soient, les autres ingrédients qui entrent dans la «recette» de la qualité de la formation – les grands encadrements communs, par exemple – ne peuvent en aucun cas produire des fruits sans cet «atterrissage» dans la réalité et le concret de l'acte éducatif. Le collège est essentiellement un lieu – et un milieu – qui permet la constitution du «couple central» – un professeur et des élèves – de l'acte éducatif.

Quelques principes ou postulats doivent, selon le Conseil, servir d'assises à la recherche d'un meilleur équilibre entre les grands encadrements de l'État et les responsabilités confiées aux établissements. En voici quelques-uns :

- Dans un système efficace, la responsabilité doit être logée le plus près possible du lieu ou du niveau où se déroule l'action.
- Dans un système où les responsabilités sont partagées entre divers paliers de l'organisation, un dispositif efficace de reddition de comptes a plus de chance de produire les résultats escomptés que de lourds mécanismes de contrôle a priori et de supervision constante.
- La «responsabilisation» des divers paliers d'une organisation constitue un puissant levier de motivation et de mobilisation de tous les acteurs et, de ce fait, un facteur majeur dans la recherche de la qualité.
- La vitesse de réaction aux besoins exprimés et aux changements qui surviennent dans l'environnement milite en faveur d'une décentralisation des pouvoirs, des décisions et des mécanismes de régulation.

Et on pourrait, bien sûr, ajouter à cette liste et l'étayer de nombreux exemples. Qu'il suffise de dire qu'à l'image de ce qui caractérise les entreprises performantes, le réseau collégial a tout avantage, dans sa quête de la qualité de la formation, à prendre un ensemble de dispositions pour que les établissements s'éloignent de la conception de collèges d'État pour se rapprocher de celle des collèges communautaires dont la gestion décentralisée est un des principaux attributs et atouts.

Sans entrer ici dans des détails et des modalités d'application qui, jusqu'à un certain point, relèvent de la mécanique du système, le Conseil croit pertinent de donner quelques indications sur des objets sur lesquels il paraît pertinent de procéder à des changements aux encadrements communs, et d'indiquer la nature de ces changements.

La gestion des programmes

Au chapitre de l'élaboration, de l'évaluation et de la révision des programmes conduisant à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC), il paraît d'abord tout à fait indiqué, à l'intérieur des grands paramètres du régime actuel, de procéder à un nouveau partage des rôles entre les divers acteurs[18]. Il s'agirait déjà là d'un bon pas dans la direction d'une plus grande «responsabilisation» des collèges.

En se situant sur un horizon de quelques années, et en prenant dès maintenant les dispositions qui permettraient d'y arriver graduellement, on pourrait aller beaucoup plus loin dans ce sens. C'est ainsi que, pour un certain nombre de programmes, sinon pour tous, on pourrait envisager une situation où les collèges seraient des acteurs de premier plan dans la conception, l'évaluation et la révision des programmes.

Dans une telle perspective, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science se réserverait alors les responsabilités suivantes à l'égard de chaque programme :

- Établir la finalité et les objectifs généraux.
- Fixer les contenus minimaux («bloc ministériel» réduit).
- Déterminer les compétences terminales, les habiletés génériques et le niveau des connaissances à acquérir.
- Fournir aux établissements des données et des résultats d'analyse (besoins du marché du travail, attentes des universités, résultats d'expériences, etc.).
- Mettre à la disposition des établissements, des employeurs et des universités des indicateurs de performance.
- Préparer et administrer des examens témoins.
- Retirer à un collège l'autorisation de dispenser un programme pour lequel il ne réussit pas à atteindre un niveau de performance donné.

C'est donc dire qu'il reviendrait à chaque collège – à l'intérieur des balises et à l'aide des instruments qui précèdent – d'établir le cheminement – c'est-à-dire le programme local – que devraient suivre les élèves pour acquérir les connaissances, les habiletés et les compétences attendues.

18. Cette question est abordée plus en détail dans le chapitre suivant.

Une telle approche, une fois que les preuves de son efficacité auraient été établies, pourrait même conduire jusqu'à la situation où le Ministre autoriserait des collèges à délivrer eux-mêmes le diplôme d'enseignement collégial. Le Conseil est d'avis que cette avenue mérite d'être explorée en prenant appui sur la situation qui prévaut dans d'autres provinces et pays ainsi que dans les universités.

C'est donc dire que les établissements seraient beaucoup plus responsables de la qualité de la formation et qu'ils auraient à faire la preuve de leur capacité d'assumer cette responsabilité. Pour sa part, l'État disposerait des moyens de contrôle nécessaires pour assurer la cohérence du réseau et un usage adéquat des deniers publics.

Tout en étant bien conscient des difficultés et des impacts éventuels de la mise en œuvre d'une telle orientation, le Conseil des collèges croit qu'elle mérite d'être analysée plus à fond par le Ministère et par les collèges, voire d'être expérimentée, probablement d'abord dans l'enseignement technique où il paraît plus facile, pour l'instant du moins, d'identifier clairement les compétences à acquérir et de recueillir la rétroaction des employeurs et des corporations professionnelles.

Une telle approche constituerait un puissant levier pour la dynamique des établissements et pourrait susciter de nouvelles formes de collaboration et de concertation entre collèges.

Pour ce qui est des programmes conduisant à d'autres reconnaissances officielles que le DEC, on pourrait procéder à des changements qui iraient dans le sens de ce qui vient d'être précisé. De plus, à l'intérieur de paramètres et de conditions fixés par le Ministère (normes de financement, objectifs généraux, règles générales de composition des programmes), celui-ci devrait laisser à chaque établissement la décision d'offrir – dans les spécialités pour lesquelles il est déjà autorisé à offrir un programme conduisant au DEC – les programmes conduisant au certificat d'études collégiales (CEC) et au diplôme de perfectionnement en enseignement collégial (DPEC).

Dans le cas des programmes d'établissement, c'est-à-dire de ceux qui conduisent à une attestation d'études collégiales (AEC) ou à une autre forme de reconnaissance, le Ministère devrait en laisser la totale initiative aux établissements et, par conséquent, modifier le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* qui oblige les collèges à soumettre ces programmes à l'approbation du Ministre, ce dernier se réservant le pouvoir d'édicter des règles générales pour assurer les nécessaires liens entre ces programmes et les autres programmes de l'enseignement collégial.

En somme, tout en laissant à l'État le rôle de gardien général de la qualité du «système» collégial, de l'équité dans la distribution et l'utilisation des ressources que l'État consacre à ce «système» et de la capacité générale de ce «système» de répondre aux besoins de formation de la société, le Conseil est d'avis qu'il faut compter davantage sur l'initiative, la créativité, le dynamisme et la responsabilité des établissements.

La gestion des ressources humaines

Comme on le verra dans un autre chapitre de la présente section, la gestion des ressources humaines constitue un des plus importants leviers dont disposent les établissements pour contribuer à la qualité de la formation.

Dans l'optique du présent chapitre, le Conseil tient cependant à insister sur une dimension fondamentale et essentielle à l'exercice des responsabilités des collèges : la décentralisation de la négociation et de la gestion des conditions de travail des diverses catégories de personnel.

Le Conseil est bien conscient des défis que représente tant pour l'État que pour les collèges, les syndicats et le personnel des collèges, la remise en question de politiques et de façons de faire en cette matière. Cependant le Conseil est aussi convaincu que les acquis des dernières années de même que la capacité de concertation des interlocuteurs permettent d'envisager des changements de nature à favoriser la recherche d'une qualité accrue de la formation et une dynamique différenciée des établissements.

De l'avis du Conseil, il importe de s'orienter graduellement vers une situation où, tout en maintenant les grands acquis du système actuel et en conservant des cadres généraux et «nationaux» en matière de ressources humaines et de conditions de travail, l'établissement deviendra le vrai et le seul responsable de son fonctionnement général et de l'organisation du travail au plan local.

En termes encore plus précis, le Conseil croit que c'est à chaque établissement, par décision du conseil d'administration dans certaines matières, et par voie d'ententes négociées en d'autres, d'en arriver à établir les meilleures façons d'organiser et de répartir les responsabilités et les tâches à l'intérieur des balises générales convenues au plan «national».

À titre d'exemples, devraient relever du niveau local, les décisions concernant deux dimensions, en particulier :

- L'existence, la composition et le fonctionnement des organismes à vocation pédagogique : commission pédagogique, départements, comités de programmes, etc.
- La composition et la répartition de la charge de travail entre des enseignants de diverses catégories (débutants, «réguliers», en fin de carrière) de façon à mieux assurer, en tenant compte des particularités locales, la qualité des enseignements, le développement de compétences nouvelles, la mobilité dans les fonctions pédagogiques, la planification de la relève, etc.

Si, au cours des prochaines années, des pas importants ne sont pas réalisés dans cette direction, il y a un fort danger que s'installe une certaine stagnation dans le développement de l'enseignement collégial et que les établissements ne disposent pas des instruments nécessaires au développement organisationnel et à l'instauration d'une culture organisationnelle, instruments nécessaires à la dynamique même de toute organisation moderne à la recherche de la qualité.

La gestion des ressources financières

Le Conseil est d'avis que les travaux réalisés conjointement par les collèges et le Ministère au cours des dernières années, travaux qui ont conduit à l'élaboration d'un nouveau processus d'allocation des ressources aux collèges – en voie d'implantation –, constituent un pas dans la bonne direction.

Dans un avis[19] au Ministre sur le nouveau modèle proposé, le Conseil concluait de la façon suivante :

> Le Conseil des collèges est globalement d'accord avec le modèle proposé par le Comité aviseur.
>
> Il considère que ce modèle est établi sur des bases solides et claires et qu'il est en harmonie avec les grands principes d'équité, de transparence, de stabilité et d'autonomie.
>
> Ce nouveau modèle devrait corriger les lacunes et les effets négatifs de l'actuel processus de répartition des ressources financières entre les collèges.
>
> De plus, il ouvre la porte à des développements intéressants et prometteurs, notamment, pour l'éducation des adultes et pour les programmes considérés comme lourds.[20]

19. Conseil des collèges, *Le nouveau mode d'allocation des ressources budgétaires pour l'enseignement collégial public*, mai 1990.

20. *Ibid.*, p. 29.

C'est dans la foulée des résultats que permettra l'implantation de ce nouveau mode d'allocation des ressources que le Ministère et les collèges doivent continuer de rechercher des aménagements au partage des responsabilités. C'est vraisemblablement dans deux ou trois ans qu'on sera en mesure de voir si ce nouveau mode répond aux espoirs qu'il a suscités au départ et si de nouveaux changements s'imposent.

Le Conseil souhaite que l'évolution se fasse dans le sens où l'État sera en mesure, tout en conservant la nécessaire mainmise sur les ressources allouées aux collèges, de libérer de l'espace pour un exercice des responsabilités locales permettant aux collèges des marges de manœuvre accrues en matière de gestion des ressources financières. C'est aux collèges qu'il revient de formuler des recommandations à cet effet.

UN PROFIL D'ÉTABLISSEMENT

Dans un rapport sur la qualité de l'éducation, le Conseil supérieur de l'éducation insiste sur la pertinence du «projet d'établissement» qui doit miser sur trois forces complémentaires et indispensables à la qualité de l'éducation et dont l'agencement prend des tournures variables selon les établissements : *la compétence professionnelle*, celle des agents éducatifs, *l'engagement de tous pour la réussite éducative des élèves* et *l'enracinement de ces forces dans une culture organisationnelle* vivante[21]. Il invite les collèges, s'ils ne l'ont déjà fait, à se définir «un profil institutionnel et ce, au nom même de la qualité de l'éducation»[22]. Par la préparation de plans de développement, les collèges se sont déjà résolument engagés dans cette direction. Il faut souhaiter que ce mouvement soit renforcé et accentué par les propositions qui précèdent en matière de partage des responsabilités entre l'État et les collèges.

Les collèges ont bien compris que c'est à eux qu'il revient de déterminer leurs propres priorités de développement, c'est-à-dire la voie centrale dans laquelle ils choisissent de s'engager compte tenu de l'environnement dans lequel ils évoluent, des compétences en place et de la volonté collective de faire la marque du collège dans tel secteur, dans tel type de pédagogie, dans telle forme d'engagement communautaire ou régional, etc.

Le plan de développement d'un collège lui permet de se distinguer par les choix qu'il fait pour amener ses élèves à cheminer vers le succès. Faire le pari d'améliorer la réussite par le dynamisme local, c'est aussi admettre la

21. CSE, *La qualité de l'éducation...*, p. 13 et 14.

22. *Ibid.*, p. 15.

diversité des cheminements pour atteindre l'objectif visé ; c'est aussi accepter que des collèges aient plus de succès que d'autres tout en demeurant convaincu que le résultat d'ensemble tendra vers une amélioration de la qualité, de la réussite et de l'accès au savoir.

Il faut aussi souligner que le dynamisme d'un établissement repose en bonne partie sur sa culture organisationnelle. Celle-ci réfère à des valeurs et à des croyances qui créent un sentiment d'appartenance, inspirent l'action des individus et donnent un sens à leur pratique. La culture organisationnelle se présente donc comme le mode de régulation symbolique des organisations.

Penser culture organisationnelle, travailler à la développer, s'en servir à des fins de productivité ou de qualité, c'est aussi réaliser les possibilités et les limites d'une intervention sur le mode de régulation symbolique. En effet, dans toute organisation, le symbolique côtoie le bureaucratique et le politique, l'organisation étant une structure formelle avec ses règles, ses politiques et ses conventions collectives en plus d'être aussi un terrain où se livrent des luttes stratégiques entre individus et groupes en quête de pouvoir. Lorsque le climat baigne dans la méfiance, l'indifférence ou l'hostilité, de part et d'autre, les individus se replient derrière des règles de toutes natures.

Dans une organisation comme un collège, c'est vraiment la culture organisationnelle qui doit inspirer tout le reste en faisant en sorte que les règles bureaucratiques et les luttes de pouvoir soient canalisées par la poursuite des objectifs fondamentaux de l'organisation. Pareille orientation exige un fort leadership de la part de la direction de même qu'une large ouverture d'esprit et un engagement profond de toutes les catégories de personnel.

C'est en croyant au pouvoir créateur de cette «utopie directrice» et en tablant sur la capacité des divers acteurs – Ministère, directions de collèges, syndicats, toutes les catégories de personnel – d'en arriver à de nouveaux aménagements dans la gestion de l'enseignement collégial que le Conseil croit qu'il est possible de franchir des pas importants et significatifs au cours des prochaines années.

CONCLUSION

En situant la dynamique – et le dynamisme – des établissements en tête de la liste des moyens qu'il retient pour favoriser la mise en application des priorités de développement de l'enseignement collégial et pour contribuer à la recherche de la qualité de la formation, le Conseil indique, en quelque

sorte, que ce moyen donne un sens à tous les autres et constitue une condition indispensable à leur mise en œuvre. Dans une bonne mesure, cette dynamique peut s'épanouir à l'intérieur des grands encadrements auxquels l'enseignement collégial est actuellement soumis. Cependant, pour s'engager résolument dans les perspectives de développement que le Conseil met de l'avant dans le présent rapport, et pour disposer d'instruments facilitateurs à cette fin, les établissements ont besoin que soit élargie leur marge de manœuvre, c'est-à-dire que soit agrandi l'espace administratif à l'intérieur duquel ils seront appelés à exercer leurs responsabilités.

Cela ne sera possible que dans la mesure où de nombreux acteurs de l'enseignement collégial se montreront capables de se situer dans des perspectives d'action renouvelées en tablant, entre autres choses, sur la capacité de tous de se faire les artisans d'une culture organisationnelle adaptée à la gestion d'établissements modernes.

Deuxième moyen

Une rénovation des programmes d'enseignement et de leur gestion

La mise en œuvre des trois premières priorités identifiées par le Conseil suppose des modifications importantes de l'ensemble des programmes menant au diplôme d'études collégiales (DEC) : restructuration et enrichissement de la composante commune de formation générale ; consolidation de la formation spécialisée, préuniversitaire ou professionnelle.

Dans le cas de la formation continue, qui fait l'objet de la quatrième priorité, les propositions vont notamment dans le sens de situer cette formation dans une perspective de programme plus complet ou de cheminement à plus long terme avec un arrimage à tous les niveaux entre l'enseignement aux adultes et l'enseignement ordinaire.

La réalisation des priorités touchant la réussite des études et de celles qui visent la mise en place d'un système d'évaluation crédible et fiable met également en cause la gestion des programmes et des enseignements, tant au niveau central que sur le plan local.

Il est donc clair, d'après le Conseil, que la notion de *programme* constitue le point d'ancrage de l'ensemble des modifications à apporter en priorité à l'enseignement collégial pour les années à venir. L'approche programme apparaît, à l'évidence, comme la voie à suivre dans la mise en place des diverses mesures touchant la gestion et la réalisation de l'enseignement.

C'est dans cette optique que le Conseil traite, dans ce chapitre, du programme comme axe intégrateur dans l'enseignement collégial, des conditions de réalisation de l'approche programme dans les collèges, d'un nouveau partage des rôles dans la gestion centrale des programmes ainsi que de certaines questions touchant les programmes courts.

LES PROGRAMMES : L'AXE INTÉGRATEUR ET LE PIVOT CENTRAL DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

L'enseignement collégial se présente sous forme de programmes. À la suite de l'information qu'il a reçue sur les études collégiales, l'élève fait sa demande d'admission dans un programme, il est par la suite admis et inscrit dans un programme pour lequel sont précisés les cours qu'il doit suivre ou ceux qu'il peut choisir. L'élève peut changer de programme en cours de route mais son diplôme porte la mention du programme qu'il aura complété[23].

Le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* prescrit la structure, le nombre d'unités et les conditions de sanction des programmes en précisant dès le début (article 1er) que par le terme *programme*, il faut entendre un «ensemble intégré de cours conduisant à la réalisation d'objectifs généraux et particuliers de formation». Plus loin (art. 10 et suiv.), ce règlement établit la composition des programmes menant au DEC en définissant les trois «blocs» de cours actuels[24], et les *Cahiers de l'enseignement collégial* rappellent ces composantes dans la description de chacun des programmes.

On pourrait donc penser que le programme est une notion claire et univoque, correspondant à une réalité pleinement vécue dans tous les aspects de la vie collégiale. Or, ce n'est pas le cas. Il y a en effet, au collégial, une certaine ambiguïté au sujet de ce qu'est le programme d'un élève. Tantôt, le programme est compris selon les intentions du règlement dont on a fait état ci-dessus. Tantôt, par contre, il se confond avec la concentration ou la spécialisation.

Plusieurs raisons expliquent ce fait. La description des divers programmes dans les *Cahiers* n'est pas sans entretenir une ambivalence quant à la signification du terme : tantôt, les objectifs des programmes permettent d'entrevoir la contribution des cours obligatoires[25], tantôt rien ne laisse soupçonner que ceux-ci pourraient avoir un rôle à jouer en vue de la réalisation des objectifs du programme[26].

23. Sauf pour le DEC sans mention, cas assez rare, qui sanctionne effectivement des études collégiales hors programme, et pour lequel on ne fait que cumuler le nombre d'unités exigé.

24. Cours obligatoires, cours de concentration ou de spécialisation, cours complémentaires.

25. C'est le cas, par exemple, des programmes du secteur de techniques de gestion hôtelière et des services alimentaires (secteur 430.00 ; programmes 430.01 datant de 1985 et 430.02 de 1980).

26. Comme dans les programmes du secteur de la technologie minérale (secteur 271.00 ; programmes 271.01, 271.02, 271.03 et 271.20, tous de 1985).

Lors de la révision des programmes, on s'arrête généralement aux cours de concentration ou de spécialisation ; il est rare qu'on tienne compte des autres cours, de leur existence, de leur raison d'être et de leur apport aux objectifs du programme. Les représentants des disciplines de français, de philosophie et d'éducation physique[27] sont rarement invités à participer à ces révisions ; il faut même se demander s'ils en sont informés.

L'ambiguïté au sujet du programme est encore renforcée par le fait que, dans plusieurs cas, le département qui regroupe les professeurs enseignant les cours d'une spécialité donnée, ainsi que la «discipline-spécialité» elle-même, porte le nom même du programme, laissant croire ainsi que ce sont ces cours-là qui constituent véritablement le programme en question[28].

Enfin, le programme n'a pas véritablement de lieu d'existence concret dans la vie collégiale. Les professeurs sont regroupés par département, celui-ci étant constitué sur la base d'une ou de plusieurs disciplines, et il n'y a pas de structure administrative réunissant les professeurs qui enseignent dans un même programme. Pour plusieurs élèves, le programme est certes leur principal lieu d'appartenance, mais dans la mesure où ils ne sont pas regroupés par programme dans des classes homogènes, cette appartenance n'est pas toujours manifeste.

En définitive, sur le plan des principes, la notion de *programme* apparaît comme l'élément central de l'enseignement collégial, mais dans la réalité, cette notion est demeurée ambiguë, floue et abstraite. D'une part, elle se confond souvent avec la spécialisation ou la concentration ; d'autre part, c'est plus souvent *le cours* qui constitue l'unité concrète de la vie collégiale, c'est là que professeur et élèves se rencontrent (et que les élèves se rencontrent entre eux) ; c'est là que l'évaluation se fait[29] ; c'est au niveau des cours que se joue en grande partie la problématique de la réussite ou de l'échec.

Or, le Conseil est convaincu que pour renforcer les divers aspects de la formation collégiale et assurer une formation de plus grande qualité, il faut établir une cohérence beaucoup plus grande à l'intérieur des programmes d'études ; il faut faire en sorte que le programme devienne l'axe intégrateur des études collégiales. C'est à cette condition qu'on pourra réaliser la formation fondamentale d'une manière un peu structurée ; c'est par cette voie qu'on pourra favoriser l'intégration des apprentissages et les activités de synthèse ; c'est ainsi qu'on pourra

27. Anglais, *humanities* et éducation physique dans les collèges anglophones.

28. Sophie Doral : «Réflexion en six temps sur l'approche-programme», *Pédagogie collégiale*, vol. 4, n° 1, septembre 1990, p. 37 à 41.

29. Même s'il s'agit d'atteindre les objectifs du programme (art. 36 et 38), le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* établit que l'évaluation se fait cours par cours (art. 27).

mieux justifier les diverses composantes des programmes et mieux contribuer aussi à créer un sentiment d'appartenance des élèves centré sur leur projet de formation.

Pour ce faire, il devient nécessaire de bien s'entendre sur le fait que le programme conduisant au DEC est autre chose et plus que la spécialisation ou la concentration et que, par conséquent, il est aberrant de concevoir et de décrire les objectifs et les contenus d'un programme dans des termes qui ne font référence qu'à ce seul bloc de cours. Lorsque le Conseil propose que chaque programme de DEC comporte désormais non pas trois «blocs» mais deux grandes composantes, une de formation générale et une de formation spécialisée, il est clair que ces deux composantes doivent concourir aux objectifs du programme dans son ensemble.

Il faut aussi faire en sorte que le programme devienne une réalité sentie et vécue par les élèves et les professeurs, avec un lieu concret d'existence ou de référence.

L'IMPLANTATION DE L'APPROCHE PROGRAMME DANS LE RÉSEAU ET DANS LES COLLÈGES

Il s'agit, en d'autres termes, d'implanter résolument ce dont on parle depuis un certain nombre d'années, à savoir l'approche programme. C'est là, avant tout, une manière de concevoir, de planifier et de dispenser l'enseignement en gardant toujours à l'esprit la finalité, les objectifs et les diverses composantes du programme. Cette approche s'oppose radicalement au cloisonnement des disciplines et des cours et au système «cafétéria». Fondamentalement, l'approche programme repose sur l'acceptation d'une responsabilité plus grande du collège à l'égard du cheminement intellectuel de l'élève[30].

Sans vouloir proposer une autre définition de la notion d'approche programme[31], on peut considérer qu'au sens large cela signifie que l'enseignement collégial doit être abordé sous l'angle du programme dans tous les

30. Voir Jacques Laliberté, «La formation fondamentale et l'approche-programme», *Ici pédagogie*, (cégep de Rosemont), vol. V, n° 4, mai 1990, p. 29 à 39; Paul Inchauspé, «Quelques réflexions sur la formation fondamentale et l'approche-programme», exposé présenté au Colloque sur la formation fondamentale au cégep, 6 juin 1989.

31. On peut se reporter aux nombreux textes publiés par l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), dont, parmi les plus récents, celui de Paul Forcier, «Faire apprendre l'essentiel dans les programmes d'études», *Pédagogie collégiale*, vol. 5, n° 2, décembre 1991, p. 22 à 26.

aspects de sa gestion (planification, organisation, réalisation, contrôle, évaluation). Dans un sens plus restreint : faire en sorte que toutes les activités d'apprentissage faisant partie d'un programme contribuent d'une manière planifiée, organique, efficace et cohérente à la réalisation des objectifs du programme.

Cela suppose qu'on accepte l'idée que chaque cours :

- contribue d'une manière planifiée à atteindre les objectifs de formation fondamentale, qui sont ceux de l'enseignement collégial, indépendamment d'un programme ;
- contribue d'une manière planifiée aux objectifs du programme (il s'agit toujours de la totalité du programme et non seulement de la spécialisation) ;
- poursuive des objectifs propres de formation générale ou de formation spécialisée (savoirs particuliers à faire acquérir) liés à la thématique du cours et à la discipline dont il relève.

Le premier point suppose évidemment que la notion de formation fondamentale soit définie et circonscrite – et le Conseil espère y avoir contribué. Le second suppose qu'il y ait véritablement des objectifs de programme – ce qui exige un travail important dans la mesure où plusieurs programmes n'ont actuellement que des objectifs de spécialisation ou de concentration et que certains n'en ont pas du tout.

Cela signifie aussi que chaque cours doit pouvoir se justifier, aux yeux des élèves comme à ceux de tous les professeurs qui enseignent ce programme, par sa contribution aux objectifs de formation que l'élève doit réaliser dans le cadre de ce programme.

On voit ainsi que la réalisation de l'approche programme suppose la concertation et une véritable gestion des cours. Dans cette optique, il paraît nécessaire aussi de clarifier les responsabilités à l'égard des objectifs et des contenus des cours. La mise en parallèle des dispositions du règlement sur le régime pédagogique et de celles des conventions collectives des enseignants ne permet pas de comprendre aisément les rôles des divers acteurs (Ministre, collège, département, coordonnateur, professeur) et les mécanismes prévus à cet égard[32].

32. Voir respectivement *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, article 23, et *Entente intervenue entre, d'une part, la Fédération nationale des enseignants et enseignantes du Québec (FNEEQ) (CSN) et, d'autre part, le Comité patronal de négociation des collèges (CPNC)* ..., 1990, art. 4-1.05 et 4-1.12.

Il conviendrait d'apporter à l'un ou l'autre de ces textes les modifications nécessaires pour qu'aucune ambiguïté ne subsiste :

- sur le fait que l'exercice de la responsabilité du collège en vertu de l'article 23 du règlement sur le régime pédagogique implique le droit de vérification, c'est-à-dire que le collège peut exiger que les professeurs lui soumettent les plans de cours ;
- sur le fait que, à son tour, le Ministre, qui est responsable de l'application du règlement, peut vérifier les plans de cours ;
- sur le rôle respectif du professeur et du département à l'égard de la définition des objectifs, des méthodes pédagogiques et des modes d'évaluation «spécifiques» des cours ;
- sur le mode de reddition de comptes par le coordonnateur des activités du département touchant ces mêmes objets.

Mais l'approche programme implique plus qu'une gestion adéquate des cours. Elle nécessite, localement, un important travail d'analyse des programmes et de leurs composantes. Puis, une fois cette approche implantée et appliquée, il faut évaluer le résultat et procéder aux adaptations et aux mises à jour qui s'imposent.

Cela constitue un virage radical par rapport au fonctionnement et aux habitudes qui ont marqué les 25 ans de vie des collèges. Une partie importante de la gestion pédagogique dans les collèges repose sur la structure départementale. C'est une structure dont la composition et les fonctions sont définies dans les conventions collectives. Le département, y lit-on, «est constitué de l'ensemble des enseignantes et enseignants de l'enseignement régulier d'une ou de plusieurs disciplines d'un Collège ou d'un Campus»[33]. L'une des fonctions de l'assemblée départementale est de «définir les objectifs, appliquer les méthodes pédagogiques et établir les modes d'évaluation spécifiques à chacun des cours dont elle est responsable»[34].

Des départements qui remplissent pleinement les responsabilités qui leur sont confiées et qui acceptent de situer leur action dans une perspective plus large – celle du programme – peuvent certainement contribuer au développement et à l'implantation de l'approche programme. C'est le cas, semble-t-il, dans un bon nombre de départements du secteur technique. Que l'on trouve parmi les fonctions du département celle de «recommander au Collège et à la Commission pédagogique les modalités de relations interdisciplinaires et de relations interdépartementales» témoigne certes

33. *Entente ...*, article 4-1.03.

34. *Ibidem*, article 4-1.05.

d'une ouverture au décloisonnement. Il n'en reste pas moins que la vie pédagogique du collège gravite trop autour de celle des départements et qu'on peut s'interroger sérieusement sur la possibilité d'implanter une véritable approche programme sur la base de la structure départementale, fondée sur le regroupement des professeurs par discipline.

Dans les collèges, à côté des départements, il n'existe généralement pas de structure regroupant ou représentant les professeurs par programme sous forme, par exemple, de comités ou de «tables» de programme. Et il semble peu réaliste de penser que l'important travail d'analyse des programmes et des cours ainsi que l'organisation de l'enseignement dans une perspective de programme et d'interdisciplinarité puisse reposer sur la seule bonne volonté des personnes. **Selon le Conseil, il devient nécessaire de mettre sur pied, dans les collèges, une structure de programme relevant de la direction pédagogique. Cette structure pourrait prendre la forme d'un certain nombre d'équipes restreintes, composées d'enseignants et de non enseignants (cadres, professionnels), qui auraient notamment pour mandat :**

- **de définir, en lien avec les départements concernés, la contribution des cours assumés par ces départements aux objectifs des divers programmes ;**
- **d'évaluer la réalisation de l'approche programme ;**
- **de proposer les mises à jour et les modifications qui s'avèrent souhaitables dans l'application locale des programmes.**

L'instauration d'une telle structure soulève inévitablement la question des ressources. Selon le Conseil, il faut envisager la possibilité d'utiliser à cette fin une partie des ressources allouées actuellement à la coordination départementale qui correspond à près de un vingtième des ressources professorales.

L'approche programme doit cependant devenir une réalité aussi au niveau central. Il ne sera plus acceptable de concevoir, lors de l'élaboration ou de la révision, des «programmes» qui ne tiennent pas compte, d'une manière claire, explicite et organique, des deux composantes : formation générale et formation spécialisée. Un effort remarquable a été fait en ce sens lors de la révision du programme de Techniques infirmières (devenu Soins infirmiers). Par contre, il faudrait revenir le plus tôt possible sur d'autres programmes très répandus ayant fait l'objet d'une révision récente, comme Sciences humaines et Techniques administratives, pour mieux situer l'apport de l'ensemble de la formation générale.

Groupes homogènes, groupes stables

La réalisation de l'approche programme semble amener tout naturellement la création de groupes homogènes et même de groupes à la fois homogènes et stables. Il est certainement plus aisé d'assurer un enseignement répondant à des critères de programme si on a affaire à un groupe d'élèves qui suivent tous le même programme que si le groupe est composé d'élèves de programmes différents. De plus, un tel regroupement des élèves facilite la recherche par le professeur d'angles d'approche de la matière qui rejoignent la majorité des élèves formant le groupe.

D'autres arguments peuvent aussi être invoqués en faveur des groupes homogènes (et stables). Selon une opinion largement répandue, cela crée un sentiment d'appartenance plus grand chez les élèves. Le groupe-classe devient un lieu d'intégration sociale, ce qui est particulièrement important dans le cas des élèves de première année et des élèves des communautés culturelles[35]. On peut considérer souhaitable que cette intégration se fasse justement autour de ce qui est central, c'est-à-dire l'acquisition de savoirs dans un programme donné, et non seulement autour d'activités parascolaires ou autres auxquelles l'élève est invité à participer.

Cependant, des arguments n'ont pas manqué pour maintenir l'hétérogénéité des groupes dans les matières communes. Sur le plan pédagogique, on peut considérer que les objectifs d'ordre disciplinaire ou transdisciplinaire d'un cours de philosophie ou de langue étrangère, par exemple, seront en grande partie les mêmes ou, du moins, très semblables quel que soit le programme de l'élève. Plusieurs professeurs et élèves trouvent enrichissante la présence en classe de personnes ayant des horizons et des centres d'intérêt divers.

Quoi qu'il en soit, le Conseil des collèges pense que la création, du moins en première année, de groupes homogènes constitue une manière de faciliter l'implantation d'une approche programme et de faire du programme une réalité plus concrète dans la vie des élèves.

35. Cependant, selon une recherche récente, les groupes stables ne présenteraient pas d'avantage ni sur le plan des variables psychosociales (adaptation, liens, entraide, appartenance...), ni sur le plan de la réussite des cours (François Lasnier, «L'évaluation des groupes stables: les variables impliquées et leur mesure», *Actes du 11e colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogique collégiale: «Étudier au collégial, une réalité diversifiée»*, AQPC, [1991], p. 506-1 à 506-11).

LA CONCEPTION, L'ÉVALUATION ET LA RÉVISION DES PROGRAMMES : VERS UN NOUVEAU PARTAGE DES RÔLES DES DIVERS ACTEURS

Le processus actuel de création et de révision des programmes est décrit, notamment, dans le *Guide de la coordination* de 1987[36]. Il a également fait l'objet d'analyses ou de commentaires de la Commission de l'évaluation du Conseil des collèges, de la Fédération des cégeps et du Ministère lui-même[37].

Pour participer à ce processus, les collèges disposent de deux canaux. L'un est celui des comités pédagogiques qui, par la voix de leur coordonnateur, ont un rôle majeur à jouer. Ces comités sont composés de professeurs, un par collège, public et privé, où la discipline est enseignée. Habituellement, c'est le coordonnateur du département dans chacun des collèges qui siège au comité pédagogique.

L'autre canal est celui du comité permanent des programmes. Celui-ci est composé d'une dizaine de personnes issues des directions pédagogiques des collèges (DSP, adjoints au DSP ou coordonnateurs de secteurs), nommées par la Commission des affaires pédagogiques de la Fédération des cégeps et par celle des DSP des collèges privés. Le comité permanent des programmes a comme mandat d'aviser le Service du développement des programmes[38] de la DGEC sur la conformité des programmes au *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* et au cadre de référence de la DGEC sur l'élaboration, la révision et l'évaluation des programmes ainsi que de se prononcer sur la «faisabilité» des programmes.

Les principaux reproches qu'on fait à ce système sont les suivants :

- L'analyse du programme à réviser est souvent incomplète, insuffisamment appuyée sur une évaluation rigoureuse, si bien que les fondements mêmes de la révision ne sont pas nettement établis.
- Les professeurs membres des comités pédagogiques ne représentent pas véritablement leur collège, mais plutôt leur département, c'est-à-dire leurs collègues enseignant la même discipline. En effet, c'est l'assemblée

36. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, *Guide de la coordination*, version révisée, Direction générale de l'enseignement collégial, Service des programmes, septembre 1987.

37. Voir Commission de l'évaluation, *L'évaluation des programmes de formation au collégial. Cadre de référence expérimental*, Conseil des collèges, juin 1991. Ce document contient une bibliographie signalant, entre autres, les principaux textes issus du Ministère et de la Fédération des cégeps.

38. Auparavant le Service des programmes.

départementale qui «[voit] à la désignation des enseignantes et enseignants appelés à participer à des comités du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science et en [informe] le Collège»[39].

- Étant donné que la composition et les fonctions du département, et jusqu'à l'existence même de cette instance, reposent principalement sur les conventions collectives, le département peut être vu et senti, jusqu'à un certain point, comme une structure syndicale[40].
- Dans la mesure où la place ou la fonction de leur discipline est en cause à l'intérieur du programme en élaboration ou en révision – comme c'est fréquemment le cas – les membres des comités pédagogiques sont placés dans une situation de conflit d'intérêts.
- Comme aucune discipline ne veut voir sa place réduite dans les divers programmes, les modifications se soldent surtout par des ajouts, d'où la tendance à surcharger les programmes en révision.
- Ainsi, le processus actuel d'élaboration et de révision des programmes dégénère facilement en conflits opposant les comités pédagogiques tantôt au Ministère, tantôt à leurs «commettants» dans les collèges et opposant entre eux les représentants des diverses disciplines.
- Comme les comités pédagogiques représentent en réalité les départements plutôt que les collèges, l'influence de ceux-ci sur le contenu des programmes est très réduite ; au sein du comité permanent des programmes, les représentants des collèges interviennent en fin de course et leur rôle se confine surtout à des vérifications d'ordre technique.
- A cause des difficultés de toute nature qui surviennent en cours de route, le besoin se fait sentir d'effectuer de multiples consultations, ce qui donne aux divers acteurs l'impression que le processus est sans fin, que rien n'est jamais acquis, que tout est à recommencer à tout moment.
- Afin de cesser de tourner en rond, on risque de n'arriver, à la fin, qu'à un résultat mitigé, qui ne répond pas ou ne répond que partiellement aux critères d'un programme de qualité qu'on s'était fixés initialement.
- En somme, c'est un processus conflictuel, lourd, inefficace et mal adapté.

Deux entreprises de révision de programme suffisent pour illustrer ces propos : Sciences humaines et Sciences de la nature. En Sciences humaines, il a fallu quelque dix ans à compter du début des travaux exploratoires en 1978, pour arriver, en 1989, à une entente sur un projet de programme. Et encore, ce projet touchait seulement la concentration et il était fondé sur le consensus auquel pouvaient arriver les représentants des différentes

39. *Entente...*, article 4-1.05.

40. Conseil des collèges, *Le Cégep de demain*, 1985, p. 172.

disciplines. Si bien que, malgré les améliorations apportées par le Ministre en 1990, on n'en est pas encore à un véritable programme d'études dans le sens où l'entend le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*.

Dans le cas de la révision parallèle du programme de Sciences de la nature, même le consensus minimal entre les représentants des disciplines était trop fragile pour tenir, ce qui témoigne encore plus nettement de l'inadéquation du processus.

Le Conseil des collèges estime qu'il faut revoir complètement le système actuel d'élaboration et de révision de programmes selon les lignes directrices suivantes :

- L'analyse des programmes (en vue d'une éventuelle révision) doit être fondée sur une évaluation rigoureuse.
- Les collèges doivent véritablement devenir l'interlocuteur privilégié du Ministère dans le processus d'élaboration, d'évaluation et de révision des programmes[41]. En effet, ce sont les collèges qui assurent l'application locale des programmes d'études et, dans l'optique de l'approche programme, la responsabilité d'ensemble à cet égard relève de la direction pédagogique du collège et non des disciplines qui fournissent les différents cours.
- Les professeurs participant à l'une ou l'autre étape du processus – que ce soit comme porte-parole de leur collège ou en tant qu'experts d'une discipline – doivent être mis à l'abri, dans toute la mesure du possible, de conflits d'intérêts ou de pressions indues.
- Il faudra tenter, dans toute la mesure du possible, de procéder par la définition des compétences que le programme en question doit assurer, tout en demeurant vigilant quant aux limites de cette méthode d'élaboration de programmes.
- Afin de mieux tenir compte des connaissances et des compétences attendues ou souhaitées par les milieux du travail et les universités qui reçoivent les diplômés du collégial, il convient de faire largement appel à eux lors de l'élaboration ou de la révision des programmes et des cours. Il faut toutefois rejeter résolument toute soumission aux exigences trop particulières de l'un ou de l'autre de ces milieux.
- Il y a certainement lieu, en outre, de faire appel à d'autres spécialistes en construction de curriculum, externes au réseau collégial.

41. Dans un avis récent, la Fédération des cégeps propose des modalités précises de participation des collèges comprenant la mise sur pied d'une commission nationale des programmes et de comités de famille de programmes. Voir Fédération des cégeps, *Pour une gestion concertée des programmes au collégial*, 1992.

- Il faut faire en sorte que, en définitive, la qualité de la formation soit la première et la principale préoccupation ; les questions de gestion du personnel (sécurité d'emploi des professeurs, etc.) doivent être résolues autrement.

LES FORMATIONS COURTES

Il a été question jusqu'ici surtout des programmes conduisant au DEC, mais les considérations et les remarques formulées ci-dessus doivent s'appliquer aussi, dans toute la mesure du possible, aux CEC, aux AEC, et aux programmes professionnels «modulaires». De plus, tout type de formation courte (à part celle menant au DPEC) doit être conçue de telle manière qu'elle puisse s'inscrire dans un cheminement à plus long terme pouvant mener, ultimement, à un DEC. Cela suppose notamment :

- que l'enseignement dans les programmes courts soit conçu dans une optique plus large de formation permanente et d'arrimage à un cheminement à plus long terme ;
- que, lors de la révision des programmes menant au DEC, on procède parallèlement à celle des programmes plus courts du même domaine ;
- qu'à tous les niveaux de gestion des programmes, on assure l'arrimage des diverses formes d'enseignement et notamment de celui qui relève du secteur de la formation continue et de celui qui relève de l'enseignement ordinaire.

CONCLUSION

La révision du processus de gestion des programmes constitue une condition essentielle pour la rénovation de l'enseignement collégial. Le Conseil des collèges considère que l'expérience de «l'école cafétéria» n'a pas porté les fruits espérés. L'intégration par l'élève d'apprentissages dispersés s'est avérée trop aléatoire pour qu'on poursuive sur une telle voie. C'est pourquoi il faut miser résolument sur des programmes cohérents dont les diverses composantes sont intégrées d'une manière organique et dont la pertinence et la logique d'agencement sont compréhensibles aux yeux des élèves.

L'approche qui fait du programme l'axe intégrateur de la formation doit être appliquée à tous les niveaux de responsabilité, tant au Ministère que dans les collèges. Cela signifie, entre autres choses, que *le programme* soit

considéré dans son ensemble lors de la définition des objectifs d'apprentissage et lors de la définition des cours qui en font partie. Cela signifie aussi que la gestion locale des programmes doit relever d'un lieu de responsabilité déterminé dans le collège.

Lorsque les collèges assumeront réellement les divers aspects de la gestion locale des programmes, il deviendra naturel de faire des collèges des partenaires privilégiés dans la gestion centrale sous la responsabilité du Ministère. Le rôle des comités pédagogiques, trop souvent placés en conflits d'intérêts, doit être redéfini en conséquence.

Enfin, la constitution de groupes homogènes, composés d'élèves suivant le même programme ou des programmes de même famille, devrait faciliter l'application d'une véritable approche programme tout en créant un lieu concret «d'appartenance-programme» dans la vie des élèves.

Troisième moyen

La mobilisation et le développement des ressources humaines

La rénovation et le développement de l'enseignement collégial que le Conseil met de l'avant dans le présent rapport reposent, pour une très large part, sur la volonté et la capacité du personnel des collèges de se mobiliser pour entreprendre et mener à bien de très nombreux chantiers dans pratiquement toutes les sphères de la vie du collège et, dans certains cas, de l'ensemble du réseau collégial.

Ce sont, en effet, les ressources humaines des collèges qui constituent le déterminant majeur de la qualité de la formation et ce sont elles – et elles seules – qui sont capables de transformer des idées en projets, de faire en sorte que la vie d'un établissement s'imprègne de pratiques qui traduisent et illustrent une conception dynamique de l'éducation. Et, pour que cela soit rendu possible, il faut que le personnel d'un collège soit placé dans des conditions lui permettant de devenir le moteur des multiples changements suscités par les réformes proposées[42].

Pour susciter la mobilisation, la plupart des stratégies de changement appliquées dans les organisations et les entreprises sont fondées sur l'amélioration des conditions d'exercice de la profession : tâche variée et stimulante, autonomie et marge d'initiative, valorisation des résultats du travail, salaire adéquat. Cette amélioration se prolonge dans une reconnaissance et une valorisation sociales de la profession[43].

Dans le présent chapitre, le Conseil propose des avenues et des actions qui s'inscrivent dans cette perspective.

---

42. Jacques Lesourne, *Éducation et société. Les défis de l'an 2000*, 1988, p. 26. L'auteur insiste particulièrement sur ce rôle moteur comme condition essentielle à la réalisation de toute réforme.

43. Le rapport annuel 1990-1991 du Conseil supérieur de l'éducation, *La profession enseignante : vers un nouveau contrat social* apporte un éclairage intéressant sur ces deux aspects.

LES PRIORITÉS DE DÉVELOPPEMENT ET LEUR IMPACT SUR LA TÂCHE DES DIVERS ACTEURS

Les perspectives de développement de l'enseignement collégial que le Conseil a présentées tout au long de ce rapport et les priorités d'action qu'il a retenues exigeront, au cours des prochaines années en particulier, des efforts soutenus de la part de toutes les catégories de personnel des collèges. La mise en œuvre de ces priorités aura vraisemblablement des impacts sur l'exercice de la tâche de la plupart des acteurs.

Chez les enseignants et les enseignantes

Sans prétendre dresser une liste exhaustive, on peut esquisser un certain nombre d'éléments qui, bien qu'ils ne soient pas tous nouveaux, prendront une importance accrue et devront être assumés par un plus grand nombre de personnes.

Premièrement, les enseignants et les enseignantes devront être largement mis à contribution pour la réalisation de nombreux travaux reliés aux *programmes d'enseignement* et à leur gestion : révision, renouvellement et adaptation de nombreux programmes ; évaluation de l'application locale de tous les programmes sur un cycle de quelques années ; développement et implantation de nouveaux programmes et de nouveaux profils à l'intérieur de programmes existants ; mise en place de l'approche programme et participation aux mécanismes de concertation que cela suppose ; participation à l'élaboration et à la mise en œuvre d'une propédeutique et de programmes d'exploration ; élaboration de nouveaux cours de la composante élargie de formation générale, etc.

Deuxièmement, c'est au *renouveau de l'enseignement et de la pédagogie* que les enseignants auront à contribuer de façon particulière : adaptation de la pédagogie aux processus d'apprentissage d'une population étudiante de plus en plus diversifiée et hétérogène ; production de matériel didactique adapté aux nouveaux programmes et aux nouveaux cours ; introduction et intégration de nouvelles technologies dans les pratiques pédagogiques ; développement de nouvelles approches pédagogiques (comme la *pédagogie de la maîtrise*) favorisant davantage la réussite des études ; accent sur des pratiques nouvelles ou renouvelées en évaluation des apprentissages des élèves ; etc.

Troisièmement, les enseignantes et les enseignants seront aussi de plus en plus conviés à l'exercice de tâches reliées au *cheminement des élèves*, jeunes et adultes, dans leur quête de la réussite de leurs études : encadrement accru des élèves, notamment en première année ; aide (ateliers,

laboratoires, centres d'aide...) aux élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage ; participation beaucoup plus intensive à des activités de mise à niveau (propédeutique, cours d'appoint ou de rattrapage...) ; assistance aux élèves pour faciliter leur cheminement (aide pédagogique, accueil et intégration d'élèves de diverses provenances) ; etc.

Quatrièmement, les enseignants et les enseignantes seront aussi des acteurs importants de nouveaux mécanismes de *concertation* et de *participation* se rapportant aussi bien à leurs pratiques professionnelles «classiques» qu'à leur insertion dans les fonctions plus larges du collège : accroissement de la concertation à caractère interdisciplinaire dans l'implantation de l'approche programme, dans la mise en application d'une approche renouvelée de la formation fondamentale et de la composante de formation générale ; réalisation de projets et d'activités en relation avec le milieu (organisation de stages, projets spécifiques avec des entreprises et des organismes, placement des diplômés du secteur technique) ; participation à divers travaux dans le cadre de l'évaluation de l'établissement ; etc.

Cinquièmement, c'est aussi très souvent à des enseignants et à des enseignantes que sera confiée la réalisation de *recherches-développement* à caractère pédagogique, technologique et institutionnel, de même que la réalisation d'activités de perfectionnement s'adressant à des collègues.

En somme, c'est à un élargissement[44] et à une diversification de leur tâche que les enseignants et les enseignantes sont de plus en plus conviés. Bien sûr, tous les enseignants et toutes les enseignantes ne seront pas appelés à remplir toutes les responsabilités qui précèdent et, pour ceux et celles qui auront à y participer, l'intensité et le rythme de leur engagement pourront varier d'une personne à l'autre. Il n'en reste pas moins que ces importants travaux auront, sans aucun doute, un impact sur la tâche globale des enseignants et des enseignantes d'un collège.

Or, ces perspectives d'action et d'engagement s'inscrivent dans un contexte où plusieurs acteurs et observateurs de la scène collégiale estiment que l'acte d'enseigner est plus complexe aujourd'hui que jamais auparavant, notamment parce qu'il exige une mise à jour continuelle des connaissances

44. Voir le rapport d'une enquête récente menée par le Conseil supérieur de l'éducation et portant sur la profession enseignante (Michèle Berthelot, *Enseigner : qu'en disent les profs ?*, coll. «Études et recherches», novembre 1991. Parmi les diverses propositions soumises par le CSE, la majorité des répondants du collégial s'est montrée intéressée à réaliser les activités suivantes : conception et expérimentation pédagogiques (65 %, des répondants), projets de recherche (80,7 %), encadrement d'élèves en difficulté (79,7 %), supervision de professeurs débutants (75,3 %), services à la collectivité (63,1 %), soutien pédagogique à d'autres enseignants (61,3 %), organisation d'activités parascolaires (53,1 %).

et une adaptation des pratiques pédagogiques à des groupes d'élèves hétérogènes[45]. De plus, la tâche d'enseignement est devenue de plus en plus exigeante dans un contexte où la charge de travail reliée à l'exercice de l'acte d'enseigner s'est accrue en moyenne de 13 % de 1982 à 1987[46]. Cette augmentation s'est souvent traduite par un nombre plus élevé de prestations d'enseignement, de cours différents à préparer et d'élèves à rencontrer.

Cette complexité et cet accroissement de la tâche ont forcé un bon nombre d'enseignants et d'enseignantes à concentrer leurs efforts exclusivement à préparer leurs cours, à les dispenser et à effectuer les travaux de correction[47]. Plusieurs ne peuvent, comme ils le souhaiteraient, s'adonner à des tâches du type de celles qu'on vient d'esquisser alors que d'autres s'y refusent tout simplement[48]. Dans les collèges, l'exercice de plusieurs de ces responsabilités n'est souvent rendu possible que par un travail supplémentaire des enseignants et des enseignantes ou par des dégagements partiels ou complets d'enseignement dont l'obtention est incertaine et se réalise, en grande partie, dans un contexte d'arbitrage et de compétition amenant souvent la démotivation et la frustration.

Afin de réaliser le renouveau souhaité de l'enseignement collégial, le Conseil considère qu'il faut, à l'évidence, prendre les moyens nécessaires pour que s'implante une conception élargie et enrichie de la tâche d'enseignement qui tienne compte des particularités des établissements (adaptations locales), des disciplines (temps variable consacré à la préparation d'un cours et à la correction des travaux), de l'expérience de travail de l'enseignante et de l'enseignant (débutant ou expérimenté) et des exigences nouvelles dont on vient de faire état.

45. Le rapport du CSE sur la profession enseignante définit les multiples composantes de l'acte d'enseigner et il insiste sur sa complexité (p. 24-25). Il réfère notamment à l'ouvrage d'Antoine Prost, *Éloge des pédagogues* qui apporte un éclairage important sur cette complexité. La tâche de l'enseignement a également été largement décrite par Réginald Grégoire, *Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégeps*, Conseil des collèges, 1986.

46. Voir le rapport final du Comité d'étude sur la situation de la tâche des enseignantes et enseignants de cégep, juin 1988. Lors de la consultation menée par le Conseil des collèges pour la préparation du présent rapport, la majorité des interlocuteurs a dénoncé la lourdeur de la tâche des enseignants. L'augmentation de la charge de travail, depuis les décrets de 1982, est déplorée en particulier par la FNEEQ (CSN) dans son mémoire adressé au Conseil.

47. Cette perception a été partagée par plusieurs intervenants lors des tables rondes organisées par le Conseil. Quelques mémoires de collèges y font également allusion. Elle est particulièrement développée dans le mémoire de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) sur les priorités de développement de l'enseignement collégial.

48. Cette situation est dénoncée en particulier par l'AQPC dans son mémoire.

Essentiel à la rénovation de la mission de formation, cet enrichissement de la tâche d'enseignement constituerait, pour un grand nombre d'enseignants, une nouvelle source de motivation et de valorisation et formerait le premier palier d'une diversification des tâches tant souhaitée[49]. Cette diversification pourrait comporter des tâches connexes indispensables à la réalisation de la mission de formation du collège et la possibilité de participer à des projets et à des activités du réseau pour lesquels la compétence et l'expérience de l'enseignant pourraient être mises à contribution avec profit.

Enfin, cette diversification des tâches des enseignantes et des enseignants favoriserait un élargissement des compétences qui devrait constituer un premier pas vers leur plus grande mobilité horizontale et verticale. C'est ainsi que, à plein temps pour une période donnée ou à temps partiel, un enseignant pourrait être appelé à remplir des fonctions de professionnel non enseignant ou de gestionnaire, soit pour acquérir de nouvelles compétences soit pour mesurer son intérêt et ses aptitudes pour de telles fonctions de travail. L'enseignante ou l'enseignant devrait alors garder son plein droit de retour à l'enseignement. On pourrait même envisager que de tels allers et retours puissent se produire plusieurs fois pendant la carrière d'un enseignant ou d'une enseignante.

Chez les autres catégories de personnel

Les perspectives d'action et les priorités de développement de l'enseignement collégial mises de l'avant dans le présent rapport affecteront vraisemblablement aussi les tâches des autres catégories de personnel des collèges.

C'est ainsi, par exemple, que plusieurs des éléments qui ont été évoqués ci-dessus, en parlant des enseignantes et des enseignants, auront un impact certain sur les tâches des gestionnaires et des professionnels non enseignants. Qu'on pense, en particulier, aux travaux et aux activités en matière de *programmes d'enseignement* (approche programme, implantation de nouveaux programmes ou de profils d'établissement dans les programmes existants, évaluation des programmes...), de *cheminement des élèves* (mise en place d'une propédeutique, de processus de sélection, de programmes d'aide...), de *participation* et de *concertation*, de *recherche* et *développement*, etc.

La dynamique de chaque établissement devra en quelque sorte être modifiée et elle exercera une pression en particulier sur les gestionnaires dont le

49. Selon l'enquête du Conseil supérieur de l'éducation, *op. cit.*, l'impossibilité de réaliser une diversification de la tâche est l'une des plus grandes causes d'insatisfaction, p. 112-113.

leadership, la créativité et la fonction de «rassembleur» des forces vives d'un collège seront grandement mis à contribution. Tout en participant à cette perspective et, dans certains cas, en s'en faisant les instigateurs ou les soutiens indispensables, de nombreux professionnels non enseignants verront aussi leurs tâches se diversifier et s'enrichir. Ils pourraient eux aussi être engagés avec profit dans les perspectives de mobilité professionnelle évoquées ci-dessus pour les enseignants et les enseignantes.

Par ailleurs, une bonne partie de la tâche des gestionnaires consiste à gérer et à appliquer des normes et des conventions nationales[50]. Centralisation et bureaucratie (normes et contrôles) forment leur environnement de travail non seulement dans leurs rapports avec le Ministère mais le plus souvent également avec les entités administratives de leur propre établissement. L'exercice de leur tâche laisse souvent peu de place à la conception et à la réalisation de projets éducatifs proprement institutionnels.

Enfin, le cas des employés de soutien présente aussi des particularités. Touchés par les compressions effectuées au cours des dix dernières années, les employés de soutien ont été de moins en moins nombreux pour répondre à des besoins grandissants. En conséquence, une bonne partie d'entre eux exercent des tâches devenues plus lourdes, plus complexes et de plus en plus compartimentées et partagées avec celles de collègues vivant la précarité d'emploi[51]. Ces situations tendent vers un isolement dans l'exercice des charges de travail ; de nombreux employés de soutien se sentent peu considérés et insuffisamment associés à diverses dimensions de la vie de leur établissement[52].

Du côté de la mobilité et de l'enrichissement des tâches, dans l'esprit évoqué ci-dessus à propos de toutes les autres catégories de personnel, des efforts doivent être déployés pour permettre davantage à des employés de soutien d'avoir accès, sur une base temporaire ou permanente, à des tâches enrichies et même à l'exercice d'une fonction de professionnel non enseignant, en particulier en administration et dans les services aux élèves.

50. Cette part jugée trop importante dans la tâche des gestionnaires a été dénoncée par la majorité des collèges lors de la consultation effectuée par le Conseil pour la préparation de ce rapport. L'Association des cadres des collèges du Québec et l'Association des collèges du Québec ont également abordé cette question dans une perspective de donner une plus grande marge de manœuvre aux collèges.

51. Les coupures de postes permanents ont entraîné, dans plusieurs cas, l'embauche de personnel occasionnel ou contractuel venu remplacer d'ex-permanents.

52. Cette situation a été exposée en particulier par la Fédération des employées et employés de services publics (FEESP-CSN) dans son mémoire sur les priorités de développement de l'enseignement collégial.

En somme, le Conseil croit que les perspectives et les priorités mises de l'avant dans le présent rapport auront – et devront avoir – d'importants impacts sur les responsabilités et les tâches des différents acteurs. Leur mise en œuvre fera largement appel à la mobilisation et à la participation de tout le personnel du collège lesquelles, pour être pleinement efficaces, devront se situer dans le cadre de projets d'établissement plaçant l'élève au cœur des préoccupations et visant une qualité optimale de la formation.

L'AMÉLIORATION DES COMPÉTENCES

Le développement de l'enseignement collégial au cours des prochaines années nécessitera un approfondissement et un élargissement des compétences, en particulier celles des enseignants qui en sont les principaux acteurs. L'amélioration des compétences touchera en particulier la formation des futurs enseignants et le perfectionnement du personnel, en particulier le corps professoral.

La formation des futurs enseignants et enseignantes

Le corps professoral des cégeps vieillit. En 1990, près de 70 % des enseignants étaient âgés de plus de quarante ans comparativement à seulement 30 % en 1980 ; 55 % d'entre eux enseignent depuis plus de 15 ans et la majorité a dépassé le cap du mitan de leur carrière[53].

Ce vieillissement du corps professoral engendrera une importante phase de renouvellement de l'effectif des enseignants autour de l'an 2000. En conséquence, les collèges, qui n'ont pratiquement pas recruté au cours des dix dernières années, devront embaucher un nombre relativement important de nouveaux enseignants au cours des quinze prochaines années.

L'adaptation des pratiques pédagogiques à des profils d'élèves très diversifiés notamment en termes d'âge, de culture, de milieu socio-économique et de préparation scolaire, exigera des connaissances pédagogiques approfondies et élargies. Les changements envisagés pour la rénovation de la mission de formation poseront également des exigences accrues. C'est ainsi que, par exemple, il faudra examiner la possibilité et la pertinence que la

53. Louise Corriveau, *Les Cégeps, question d'avenir*, Institut québécois de recherche sur la culture, coll. « Diagnostic » n° 13, 1991, p. 53, et Conseil supérieur de l'éducation, *Rapport sur la profession enseignante*, p. 47.

formation des enseignants dans une discipline soit complétée de formation en pédagogie, comprenant des notions en psycho-pédagogie[54].

Le travail de ces futurs enseignants et enseignantes comportera une participation plus grande dans les champs de connaissances connexes et complémentaires à leur discipline, notamment pour la réalisation de la formation fondamentale et de l'approche programme. De plus, la mise en œuvre d'approches de gestion favorisant leur intégration à tous les aspects de la vie du collège, en particulier leur participation à la gestion des activités éducatives, exigera l'acquisition de connaissances et la maîtrise d'habiletés élargies.

En conséquence, le Conseil considère que la formation des futurs enseignants du collégial devrait comprendre quatre composantes essentielles :

a) **une formation dans la discipline dans laquelle le futur professeur veut enseigner, formation qui allie les compétences théoriques et pratiques, en particulier pour les professeurs qui se dirigent vers le secteur technique ;**

b) **l'acquisition d'une base culturelle large, en particulier par une initiation à des disciplines connexes à la discipline principale, favorisant une ouverture interdisciplinaire nécessaire à la transmission d'une formation fondamentale et à l'insertion des cours dans une approche programme ;**

c) **une formation en pédagogie, comprenant des notions de base en psycho-pédagogie pour permettre aux professeurs de s'engager avec plus de facilité dans des rapports efficaces avec une population scolaire d'une grande hétérogénéité ;**

d) **l'acquisition de capacités, d'habiletés et d'attitudes favorisant l'intégration des futurs professeurs à une dynamique institutionnelle fondée sur des rapports nombreux entre les diverses catégories d'acteurs et sur la participation à des activités éducatives diversifiées.**

Un grand nombre de postes réguliers seront vraisemblablement comblés par les enseignants actuellement en situation de précarité d'emploi. Pour les nouveaux enseignants qui n'auraient pas l'équivalent d'un an d'expérience dans l'enseignement collégial lors de leur embauche à un poste régulier,

54. Cette perspective a été évoquée par un nombre important d'intervenants, au cours de la consultation que le Conseil a menée. Le Conseil supérieur de l'éducation va dans le même sens, pour les futurs enseignants des trois ordres d'enseignement, dans son rapport sur la profession enseignante.

il serait indiqué de leur accorder une année avec charge d'enseignement réduite, sous la supervision d'un enseignant expérimenté («mentor») et l'évaluation par un comité pédagogique[55]. Le Conseil considère en outre que les nouveaux enseignants devraient être mieux intégrés dans les équipes professorales qui seraient également chargées de les superviser et de les évaluer[56]. Il faudra aussi s'assurer d'une répartition équitable des tâches entre les professeurs en place et les nouveaux professeurs en assurant, par exemple, une rotation dans l'exercice des tâches jugées plus exigeantes ou moins gratifiantes.

Enfin, l'utilisation de la compétence et de l'expérience des enseignants à la veille de la retraite paraît importante pour préparer la relève et préserver l'acquis de compétence développée par le corps professoral du collégial. Le Conseil estime que cette expérience professionnelle a plus de chance de se transmettre par osmose[57] à travers des modalités privilégiant, par exemple, des formules de maître associé et de temps partagé entre les enseignants expérimentés et les nouveaux[58]. L'enseignement collégial pourra ainsi exploiter avec profit ce que certains appellent le phénomène de la générativité qui donne aux plus âgés le goût de transmettre ce que leur métier leur a «enseigné»[59].

Le perfectionnement des enseignants

Au cours des cinq dernières années, les enseignants ont participé à l'une ou l'autre des activités de perfectionnement suivantes : congrès, colloque ou conférence (83,7 %), activités lors de journée pédagogique (81,1 %), cours à l'université (63,7 %), programme Performa (58,2 %), stage (31,8 %)[60].

55. Selon l'enquête effectuée par le CSE (*op. cit.*, p. 40), 75,3 % des enseignants se montrent intéressés par la supervision de professeurs débutants. Par ailleurs, dans son rapport sur la profession enseignante, le CSE recommande pour les futurs enseignants dans les trois ordres d'enseignement, que l'année de probation soit remplacée par une année d'internat, elle-même suivie par une année avec charge d'enseignement réduite.

56. Il importe de noter que l'évaluation du personnel, y compris des professeurs permanents, est un moyen indispensable de développement et de valorisation qui devra être largement pratiqué dans les collèges et s'intégrer à l'évaluation des établissements.

57. Plusieurs intervenants ont exposé cette idée, en particulier la Fédération des cégeps dans son mémoire sur les priorités de développement de l'enseignement collégial.

58. Selon l'enquête du CSE (*op. cit.* p. 104), près de 90 % des enseignants souhaitent un allégement de leur charge d'enseignement en fin de carrière, rendant ainsi possible la mise en œuvre de telles formules.

59. Le Conseil supérieur de l'éducation va également dans ce sens dans son rapport sur la profession enseignante. Cette utilisation des enseignants en fin de carrière pourrait être, pour la majorité d'entre eux, une très bonne source de motivation et de mobilisation.

60. CSE, *Enquête sur la profession enseignante*, p. 80. Il est important de noter toutefois que l'enquête ne précise pas la fréquence de participation aux diverses activités ni la durée de celles-ci. Ainsi, un enseignant n'a pu consacrer que quelques heures à son perfectionnement en assistant, par exemple, à une conférence.

L'intérêt à l'égard du perfectionnement semble élevé puisque la grande majorité des enseignants se dit très ou assez intéressée à plusieurs formules de perfectionnement, en particulier à des formules comme celle de Performa (92,8 %), à des activités liées à leur discipline (87,5 %), à la participation à des colloques (86 %), à la formation de groupes de recherche au cégep (77,8 %)[61].

Même si l'intérêt pour le perfectionnement existe, son accès est souvent difficile en raison des ressources financières insuffisantes (actuellement 0,7 % de la masse salariale) et des normes et des procédures qui le régissent. Les activités ne répondent pas en général aux besoins de perfectionnement de moyenne et de longue durées (dépassant par exemple les journées pédagogiques et les congrès, colloques et conférences) ni aux besoins ponctuels pour des révisions de programmes et des adaptations en pédagogie.

Au cours des prochaines années, les développements reliés à la mise en œuvre des priorités du présent rapport nécessiteront la réalisation d'un nombre élevé d'activités de perfectionnement variées. Les besoins de perfectionnement des enseignants toucheront en particulier les aspects suivants :

- Mise à jour des connaissances dans les disciplines en raison notamment de la rénovation des programmes et de leur adaptation locale.
- Acquisition et développement de connaissances interdisciplinaires pour la généralisation de la formation fondamentale et de l'approche programme.
- Amélioration de la compétence pédagogique touchant surtout la didactique, la maîtrise d'instruments pédagogiques variés, la mesure et l'évaluation, l'approche multidisciplinaire, l'enseignement coopératif et diverses formes de stages.
- Diversification de la tâche : projets de recherche, encadrement, accueil de clientèles diversifiées, participation à des activités de gestion, aspects relatifs à la concertation et au travail avec les autres catégories de personnel.
- Adaptation aux changements dans la société : l'ouverture à la mondialisation et à l'interculturel ; l'introduction de nouvelles technologies dans l'enseignement ; la mise en place de nouvelles formules de partenariat avec les organismes et les entreprises du milieu.

61. Enquête du CSE *(op. cit.* p. 87). Parmi les activités proposées, les moins populaires sont la participation à un programme en psychopédagogie (63,3 %) et les cours à l'université (64,7 %) ; environ 70 % seraient ouverts à effectuer un stage sur le marché du travail. Par ailleurs, la possibilité de disposer d'une banque de jours autogérée rencontre l'adhésion de près de 90 % d'entre eux.

Un accent particulier devra aussi être mis sur le perfectionnement des professeurs de l'enseignement technique, en particulier pour que s'instaurent les diverses perspectives que le Conseil a mises de l'avant dans la troisième priorité.

Le Conseil considère donc que les enseignants devront avoir un accès plus grand à des activités de perfectionnement de moyenne et de longue durées rendues nécessaires par le développement important de l'enseignement collégial au cours des prochaines années.

Le perfectionnement des autres catégories de personnel

Suivant les tendances prévisibles de l'évolution de la société et des exigences des organismes et des entreprises, la formation des futurs gestionnaires, professionnels et employés de soutien des collèges comportera vraisemblablement, à des degrés divers, des éléments importants de culture générale, des notions sur l'organisation et la gestion en milieu scolaire et des capacités, habiletés et attitudes favorisant en particulier l'adaptation aux changements, la communication et le travail en équipe. Plusieurs aspects de cette formation devront être approfondis et complétés en cours d'emploi.

Les personnes actuellement en fonction devront pouvoir bénéficier d'activités de perfectionnement nécessaires à l'accomplissement de leurs tâches, en particulier lors des changements occasionnés par la mise en œuvre de nouvelles pratiques administratives, par l'introduction de nouvelles technologies, par le développement de services pour une population scolaire variée[62]. Par exemple, tout employé en contact avec des élèves des communautés culturelles devrait recevoir une formation à l'interculturel, modulée en fonction de sa tâche et de l'importance de celle-ci pour faciliter leur accueil, leur intégration et la réussite de leurs études.

Quelques activités particulières de perfectionnement devraient également être disponibles pour la réalisation de plans de carrière motivants et stimulants et pour faciliter la concertation et la complémentarité des tâches. Enfin, tout le personnel devrait recevoir le perfectionnement nécessaire lors de la mise en œuvre de projets institutionnels comportant en particulier de nouveaux processus de gestion.

62. Dans son mémoire au Conseil, la FEESP insiste sur le rôle essentiel joué par un nombre important et varié de techniciens et d'employés de bureau dans les démarches d'apprentissage des élèves : les techniciens en loisir, en psychométrie et en électronique, les agents de bureau, les préposés à la bibliothèque, les secrétaires à l'aide pédagogique individuelle, les responsables des prêts et bourses, les appariteurs, etc.

Le Conseil considère donc que les gestionnaires, les professionnels et les employés de soutien doivent avoir accès au perfectionnement nécessaire à l'accomplissement de leur tâche et à la réalisation d'un plan de carrière stimulant et valorisant. Il estime également que des activités pertinentes de perfectionnement devraient accompagner tous les changements, réformes ou projets de développement dans le collège.

Les modalités de réalisation

L'importance que prendront les activités de perfectionnement au cours des prochaines années exigera vraisemblablement l'augmentation des ressources financières actuellement disponibles[63] et la mise en place de nouvelles modalités de gestion inspirées des orientations suivantes :

- intégration, d'une façon ou d'une autre, du perfectionnement à la tâche du personnel, notamment à celle des enseignants ;
- définition d'un cadre général au plan national et détermination de besoins et d'activités pour les changements touchant le réseau (par exemple, l'implantation des nouveaux programmes d'études) ;
- maîtrise d'œuvre par les collèges selon des modalités souples permettant l'expression des besoins au sein de chaque entité administrative et la mise en commun de ces besoins pour l'ensemble de l'établissement ;
- intégration du perfectionnement dans une politique institutionnelle de gestion des ressources humaines ;
- priorité accordée aux besoins nécessaires à la réalisation de projets institutionnels et à la mise en œuvre de réformes, de changements et de projets à l'échelle du réseau ;
- importance accordée aux besoins touchant l'interdisciplinarité et la complémentarité des fonctions de travail ;
- mise en œuvre de formules comme celle du programme Performa qui suscite l'adhésion de la très grande majorité des enseignants[64].

63. Ces ressources pourraient passer progressivement de 0,7 % actuellement à 2 % de la masse salariale au cours des cinq prochaines années.

64. Formules ouvertes au cheminement individualisé comme à celui des groupes, sans coercition de participation conçues localement et exploitant les ressources des collèges qui ont développé des compétences spécifiques ; associant la pratique et la théorie. L'A.G.P.C. insiste particulièrement sur la généralisation de cette formule dans son mémoire sur les priorités de développement de l'enseignement collégial.

LES ORIENTATIONS POUR LA GESTION DES RESSOURCES HUMAINES

Les défis des prochaines années exigeront de dépasser la conception et les modalités actuelles (centrées en grande partie sur les relations de travail) pour s'engager dans une véritable gestion des ressources humaines privilégiant notamment la mobilité et le développement de plans de carrière, la diversification, la flexibilité et la complémentarité des tâches, la concertation et l'engagement dans des projets mobilisateurs, la participation à la gestion des activités éducatives et l'amélioration des compétences au service de l'élève et de la qualité de la formation.

La mise en œuvre de cette approche *«ressources humaines»* implique **la conception d'un «nouveau contrat» donnant aux directions de collèges la responsabilité de la gestion de leurs ressources humaines à l'intérieur d'un cadre général souple et flexible défini pour l'ensemble du réseau.**

Cela suppose que la gestion des ressources humaines s'inscrive dans une nouvelle approche de la gestion de chaque établissement qui privilégie les éléments suivants :

- Le développement d'une culture et d'une dynamique institutionnelles centrées sur *l'intégration des activités du collège au service de l'élève et de la qualité.*
- Le développement d'une *nouvelle culture organisationnelle* centrée sur la responsabilisation de chaque employé et son engagement à la définition et à la réalisation de projets collectifs s'ouvrant le plus possible sur de véritables projets d'établissement.
- La mise en place de *structures organisationnelles favorisant la concertation* entre les divers services et une liaison étroite entre les volets administratif et pédagogique.
- La mise en œuvre de modes de gestion basés *sur la participation et la collégialité.*
- La préoccupation de la qualité de vie au travail, du développement personnel de l'employé et de sa promotion sociale[65].
- L'instauration de pratiques d'évaluation du personnel comme source de développement et de motivation.

65. La Fédération des cégeps a particulièrement insisté sur cet élément dans son mémoire sur les priorités de développement de l'enseignement collégial.

LA SITUATION PARTICULIÈRE DES PROFESSEURS DE PHILOSOPHIE ET D'ÉDUCATION PHYSIQUE

En proposant un élargissement et un renforcement de la composante de formation générale[66] de tous les programmes de l'enseignement collégial, le Conseil a mis de l'avant des recommandations qui risquent de créer un surnombre de professeurs de philosophie et d'éducation physique.

Il importe donc de donner un aperçu des mesures particulières qui pourraient être prises pour éviter que ne soient pénalisés les enseignants et les enseignantes qui se retrouveraient en surplus. Sans entrer ici dans de fins détails qui paraîtraient superflus à ce moment-ci, voici un certain nombre d'énoncés qui pourraient servir de fondements à l'établissement de ces mesures.

- La sécurité d'emploi des professeurs qui l'ont acquise ne devra pas être remise en question.
- C'est principalement par le phénomène naturel d'une attrition étendue sur un certain nombre d'années que le surnombre d'emplois devrait être résorbé.
- Les professeurs d'éducation physique en surplus devraient, dans toute la mesure du possible, être affectés au service des sports et des activités physiques à titre d'animateurs des activités, sans doute nombreuses, auxquelles les élèves voudront continuer de s'adonner en dehors de leur présence aux cours. Des professeurs qui ont des compétences pour l'enseignement d'une autre discipline ou pour travailler dans les divers domaines de l'aide aux élèves pourraient y être affectés.
- Dans le cas des professeurs de philosophie, il importe d'examiner avec attention la possibilité de leur confier des tâches d'enseignement dans d'autres disciplines, en particulier pour la dispensation de cours pluridisciplinaires de la nouvelle composante de formation générale.
- Certains d'entre eux pourraient aussi se voir confier diverses tâches à caractère pédagogique qu'engendreront les perspectives de renouveau proposées (conception et élaboration de nouveaux cours, développement de matériel didactique, implantation de l'approche programme, mise en place d'une propédeutique, etc.). D'autres pourraient sans doute aussi se voir confier des tâches d'animation et de supervision pédagogiques.
- Dans tous les cas où cela se révélerait nécessaire, il faut aussi mettre à la disposition des professeurs en surnombre des programmes particuliers de perfectionnement et de recyclage professionnel.

66. Dans la première priorité de la troisième partie de ce rapport.

En somme, c'est aux gestionnaires du réseau collégial et de chaque établissement, à l'intérieur d'une marge de manœuvre se caractérisant par sa souplesse et par un grand souci d'équité, qu'il revient de mettre en œuvre des mesures appropriées et efficaces pour utiliser à bon escient les professeurs en surnombre et pour éviter que ceux-ci fassent les frais des changements retenus.

CONCLUSION

Le Conseil considère que le développement de l'enseignement collégial, en particulier au cours des prochaines années, exigera la mise en œuvre d'une approche nouvelle favorisant la mobilisation et le développement des ressources humaines et leur contribution essentielle à la réalisation de la mission des collèges.

Il estime que le réseau collégial et les collèges doivent développer et mettre en application une politique de gestion des ressources humaines favorisant en particulier la mobilité et la réalisation de plans de carrière, la diversification et la complémentarité des tâches, la participation à la gestion des activités du collège, l'engagement dans des projets mobilisateurs et l'amélioration continue des compétences.

Le Conseil considère également que le moment est venu de confier la pleine responsabilité de la gestion de leurs ressources humaines aux collèges selon un cadre général défini à l'échelle du réseau par l'ensemble des partenaires. Conscient que ces orientations auront des incidences importantes sur les conventions collectives, le Conseil estime que les défis éducatifs à relever rendent nécessaire l'élaboration d'un «nouveau contrat» assurant la mobilisation et le développement des ressources humaines au service des élèves et de la qualité des actions souhaitées pour améliorer leur formation.

Quatrième moyen

La disponibilité de ressources financières ajustées aux besoins

Qu'il s'agisse du montant global que le gouvernement alloue chaque année à l'enseignement collégial, de la répartition de ce montant entre les différentes catégories budgétaires et entre les établissements, du mode et du processus d'allocation des ressources aux collèges, les questions relatives au financement de l'enseignement collégial ont été au cœur des débats depuis la réforme des années 1960. Elles font la manchette chaque année, lorsque les prévisions de dépenses du gouvernement sont annoncées, elles sont périodiquement au premier plan de l'actualité lors des négociations des conventions collectives des diverses catégories de personnel, elles mobilisent les élèves quand il est question du régime d'aide financière et de l'hypothèse d'imposer des droits de scolarité, etc.

Dans le cadre d'une démarche devant conduire à l'identification des priorités de développement de l'enseignement collégial, la question des ressources financières est incontournable.

Dans les pages qui suivent, sans se livrer à une analyse fine du financement de l'enseignement collégial, le Conseil présente brièvement quelques données d'ensemble et fait écho aux opinions qu'il a recueillies. Il indique ensuite dans quelles perspectives il lui paraît indiqué d'envisager le financement de l'enseignement collégial pour assurer les conditions d'une formation de qualité.

QUELQUES FAITS SAILLANTS

Il n'est sans doute pas inopportun de rappeler que, dans les années 60, le *rapport Parent* situait dans des perspectives et un cadre relativement larges le financement de l'enseignement collégial lorsqu'il recommandait[67] :

67. *Rapport Parent*, tome V, par. 546 à 550.

- que les élèves bénéficient de la gratuité scolaire ;
- que le gouvernement finance largement les coûts d'opération des collèges ;
- que les commissions scolaires participent au financement des collèges en leur attribuant un certain pourcentage de l'impôt foncier de la région ;
- que les villes et municipalités, les sociétés industrielles et commerciales, les groupes sociaux et les particuliers contribuent au développement du collège de leur région (subsides, dons, création de fonds, souscriptions publiques).

Le gouvernement, on le sait, n'a pas retenu l'idée d'avoir recours à l'impôt foncier pour financer l'enseignement collégial. C'est donc dire que, dans les faits, si on exclut les frais de scolarité exigés des élèves à temps partiel, l'existence de quelques fondations d'envergure modeste et la collaboration des entreprises à des projets particuliers, surtout dans le domaine de la recherche, le financement des cégeps est totalement assuré par les subventions gouvernementales, c'est-à-dire à même les crédits votés annuellement par l'Assemblée nationale. Le collégial est le seul ordre d'enseignement qui se retrouve aujourd'hui dans cette situation. Alors que les développements des dernières années ont apporté des améliorations au financement des universités (droits de scolarité) et des commissions scolaires (accès accru à l'impôt foncier), l'enseignement collégial n'a pas bénéficié de mesures qui ont amélioré son accès à des sources de financement diversifiées.

Pour ce qui est du niveau de financement de l'enseignement collégial, au cours des dix dernières années, soit de 1981-1982 à 1990-1991, les subventions de fonctionnement aux cégeps[68] ont globalement évolué de la façon suivante :

- en chiffres absolus et en dollars courants, elles sont passées de 606,7 à 876,2 millions de dollars, soit une augmentation de 44,4 % ;
- pendant la même période, les dépenses budgétaires du Québec sont passées de 20,3 à 35,5 milliards de dollars, soit une augmentation de 74,6 % ;
- alors qu'en dollars constants de 1981, ces dépenses budgétaires du Québec ont augmenté de 10,3 %, les subventions aux cégeps se sont maintenues à peu près stables ;
- le pourcentage des subventions aux cégeps, en regard des dépenses budgétaires du Québec, a diminué passant de 2,95 % à 2,46 % en dollars courants ;

68. Les chiffres se rapportent aux années financières du gouvernement et non aux années scolaires.

- en pourcentage du PIB, les subventions aux cégeps ont aussi diminué, passant de 0,74 % en 1981-1982 à 0,54 % en 1990-1991. Cette diminution (28,1 %) est beaucoup plus accentuée que celle des dépenses budgétaires du Québec (12,1 %).

Dans divers avis qu'il a remis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science au cours des dernières années, le Conseil des collèges a fait état d'un certain nombre de champs d'activités de l'enseignement collégial dans lesquels il lui paraissait indiqué d'accroître les ressources financières mises à la disposition des cégeps pour répondre aux besoins des élèves et pour assurer un enseignement de qualité.

C'est ainsi que le Conseil a recommandé au Ministre de porter une attention particulière aux ressources nécessaires : à l'implantation de nouveaux collèges et de nouveaux sites d'enseignement dans certaines régions ; à la mise en œuvre de nouveaux programmes et de programmes révisés ; à l'amélioration de la qualité de l'enseignement du français au collégial ; à la mise en place de mesures d'aide à l'apprentissage ; au développement de la formation continue ; etc. Pour sa part, la Fédération des cégeps est revenue à plusieurs occasions sur le financement des cégeps, en particulier pour inciter le gouvernement à arrêter la répétition des compressions budgétaires[69].

Les collèges privés sont eux aussi aux prises avec des problèmes de financement, la part de l'État à leurs dépenses de fonctionnement se situant maintenant sous la barre du 50 %.

L'ÉTAT ACTUEL DE L'OPINION SUR LE FINANCEMENT DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

Les propos que le Conseil a recueillis lors de la consultation qu'il a menée en vue du présent rapport témoignent qu'une *inquiétude certaine* continue d'exister, dans divers milieux, *quant au niveau de financement de l'enseignement collégial* et, par conséquent, quant à la capacité réelle de celui-ci de remplir pleinement sa mission et d'atteindre ses objectifs. Certains jugent même que le financement du réseau collégial en est rendu à un niveau

69. Par exemple, en 1990, la Fédération évaluait que le sous-financement des cégeps « s'est encore aggravé durant l'année en cours. En effet, nous avons mis à jour, récemment, les études sur lesquelles était fondée la demande d'un ajout de 32 millions de dollars que nous vous adressions en 1988-1989. C'est maintenant 53,5 millions de dollars dont le réseau collégial public a besoin pour 1990-1991 » (Lettre du président de la Fédération des cégeps, M. Yvon Beaulieu, à M. Claude Ryan, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, 20 avril 1990). Dans le mémoire qu'elle a remis au Conseil en février 1991, la Fédération des cégeps estime que, depuis 1978-1979, près de 100 millions de dollars ont été soustraits du budget du réseau collégial public.

critique à la suite des compressions que le gouvernement a opérées dans l'enveloppe budgétaire du réseau au cours des dix dernières années[70].

Plusieurs interlocuteurs s'inquiètent devant ce qu'ils considèrent comme un désengagement progressif de l'État à l'égard de l'enseignement collégial. Ils signalent que ce désengagement risque d'avoir des impacts majeurs sur cet ordre d'enseignement, en particulier en raison du fait que, de tous les ordres d'enseignement, le collégial est celui qui est le plus dépendant du financement provenant directement de l'État, puisqu'il n'a accès ni à l'impôt foncier ni aux droits de scolarité.

Plusieurs interlocuteurs estiment que les coûts de l'enseignement collégial continueront de croître et que l'État, à moins qu'il ne fasse le choix d'accorder la priorité à l'éducation, ne pourra plus les assumer à lui seul. Il faut donc, selon eux, trouver de nouvelles sources de revenus. Certains craignent cependant que le recours à des sources différenciées ne crée une disparité inacceptable dans le financement des cégeps, les uns bénéficiant d'un environnement économique favorable alors que d'autres ont déjà des difficultés à survivre en raison, en particulier, des difficultés et du recul économiques de leur région d'appartenance.

Parmi les principales sources nouvelles de revenus pour les collèges, on identifie principalement la contribution des entreprises – en particulier pour le développement de la formation technique –, et l'imposition de droits de scolarité aux élèves, ces deux voies étant cependant loin de faire l'unanimité. À quelques exceptions près, les interlocuteurs du Conseil souhaitent en effet que l'hypothèse d'imposer des droits de scolarité soit exclue, ou tout au moins, qu'une décision en cette matière ne soit prise qu'à la suite d'un débat public et d'analyses en profondeur des impacts scolaires et sociaux d'une telle mesure.

Lorsqu'ils s'arrêtent à identifier les secteurs ou les domaines qui souffrent le plus de sous-financement, les interlocuteurs du Conseil signalent surtout : la formation continue, (en particulier la reconnaissance des acquis), la formation technique, les outils de gestion (particulièrement ceux qui sont reliés à l'évaluation), l'encadrement des élèves, le perfectionnement des ressources humaines, l'accueil des jeunes québécois des communautés culturelles et la recherche.

70. C'est, entre autres choses, la position que soutient la Fédération des cégeps en page 29 du mémoire qu'elle a remis au Conseil. La CSN et la FNEEQ tiennent un langage semblable dans leurs mémoires. Enfin, plusieurs collèges ont aussi énoncé des positions de cette nature.

Dans l'ensemble, tout en évoquant les difficultés que pose l'actuel niveau de financement et en espérant que la situation puisse être améliorée, les interlocuteurs du Conseil souhaitent surtout que l'État maintienne au moins à son niveau actuel sa contribution financière à l'enseignement collégial et, advenant le cas où les collèges réussiraient à trouver d'autres sources de revenus, que celles-ci servent à assurer des développements jugés nécessaires mais que l'État n'est plus en mesure de financer.

LES ORIENTATIONS DU CONSEIL

Aujourd'hui, sans doute davantage qu'hier, et dans toutes les sphères d'activités, la recherche d'une qualité accrue constitue un objectif inscrit dans la dynamique des organisations et dont la poursuite devient même, à certains moments et dans certaines circonstances, une question de survie. Cette quête constante de la qualité, qu'elle se situe au plan des intrants, des processus ou des extrants, est souvent fondée sur les résultats d'analyses et d'évaluations qui permettent de découvrir de nouvelles façons de faire, une utilisation plus rationnelle des ressources disponibles, une réorganisation des structures, etc. Que les experts de la gestion des organisations aient traduit cela dans des formules-chocs du type «faire plus et mieux avec moins de ressources», «faire autant ou aussi bien avec moins de ressources», «faire beaucoup plus avec un peu plus de ressources» ne fait qu'illustrer de façon lapidaire des vérités auxquelles n'échappe aucune organisation. En somme, fonder tout accroissement de la qualité sur de nécessaires ajouts de ressources financières relève d'une vision relativement simplificatrice dans laquelle l'éducation ne saurait se sentir à l'aise.

D'entrée de jeu, le Conseil tient donc à afficher clairement sa conviction à l'effet que, à la lumière des orientations et de plusieurs propositions qu'il met de l'avant dans le présent rapport, des pas importants peuvent être faits dans la recherche d'une qualité accrue de l'enseignement collégial en utilisant au mieux les ressources que l'État consacre actuellement à la gestion de cet ordre d'enseignement. Prendre la position inverse relèverait d'une lecture défaitiste de la réalité et constituerait la négation du dynamisme et de la créativité dont les collèges ont fait preuve depuis leur création.

Par contre, le Conseil est bien aise de reconnaître que la poursuite et l'intensification de certains objectifs de même que la mise en œuvre de certaines initiatives nouvelles et prometteuses ne sauraient se faire efficacement à l'aide des seuls paramètres financiers auxquels est actuellement soumis l'enseignement collégial. En somme, en éducation comme en d'autres domaines, vient un moment où l'imagination,

la créativité et le dynamisme des organisations ne peuvent à eux seuls constituer les assises d'un développement devenu impérieux. Le développement exige des ressources et, lorsqu'on a épuisé les possibilités et les vertus de la rationalisation et du redéploiement des ressources existantes, une seule alternative subsiste : retarder le développement, au risque de mettre en péril la qualité, ou accroître le niveau des ressources.

Un développement devenu impérieux

Tout au long du présent rapport, le Conseil a tenté de démontrer l'importance de l'éducation, et en particulier de l'enseignement collégial, comme facteur de développement de la société québécoise aux plans culturel, social, économique, scientifique et technologique. Pour se maintenir dans la mouvance et dans le concert des sociétés à la fois prospères et capables d'assurer une bonne qualité de vie à leurs citoyens, le Québec, comme la plupart des autres sociétés modernes, doit pouvoir compter sur un système éducatif capable d'assurer aux jeunes et aux adultes une formation de très grande qualité et ajustée aux besoins d'aujourd'hui et de demain. Cela ne saurait se faire en l'absence des ressources financières appropriées.

Le Conseil a été à même de constater que, malgré un contexte de rareté des ressources analogue à celui que connaît le Québec, plusieurs États font actuellement des efforts renouvelés pour renforcer et hausser le niveau de formation de leurs citoyens, en particulier afin de répondre le plus adéquatement possible aux défis du développement économique et social. C'est le cas aux États-Unis, notamment dans plusieurs États, et en Europe, particulièrement en France et en Angleterre, où l'État investit dans d'importantes réformes du système d'enseignement.

Le Conseil note également que le Québec a consenti des efforts financiers importants et significatifs, au cours des dernières années, pour assurer un certain redressement du financement des universités, et qu'il a investi, à bon droit et à bon escient, dans des actions visant à consolider l'enseignement secondaire : révision des programmes, développement de la formation professionnelle, accroissement du taux de réussite des études, etc.

Par les orientations, les priorités et les moyens qu'il identifie dans le présent rapport, le Conseil se trouve à affirmer que le collégial doit lui aussi s'inscrire sur la voie d'un développement certain et disposer des ressources financières nécessaires à cette fin. **En somme, le Conseil est d'avis que si les moyens appropriés ne sont pas rendus disponibles pour assurer le développement souhaité de l'enseignement collégial, celui-ci risque de prendre des retards qui se révéleront préjudiciables, à plus ou moins long terme, au développement de la société.**

Une conjoncture difficile

La question des ressources disponibles, pour l'éducation comme pour d'autres domaines, ne peut pas se poser en soi, sans référence à l'environnement, à la conjoncture. Or, au Québec comme ailleurs, la conjoncture économique actuelle et prévisible présente des contraintes dont il faut tenir compte : endettement de l'État, niveau élevé des taxes et des impôts, ampleur des besoins sociaux, nécessaire lutte aux inégalités, etc. Cette conjoncture pose de telles limites aux choix que peut faire l'État, que le Conseil juge qu'il serait irréaliste et inconvenant de plaider en faveur d'un accroissement sensible et immédiat des ressources que l'État met à la disposition de l'enseignement collégial.

On pourrait, bien sûr, développer tout un plaidoyer visant à établir que l'État doit procéder à une meilleure répartition, entre les ordres d'enseignement, des ressources qu'il consacre à l'éducation en espérant qu'il en résulte des disponibilités financières plus grandes pour l'enseignement collégial. C'est là une entreprise périlleuse à laquelle le Conseil n'a ni l'intention, ni la capacité de se livrer. Toute tentation de ce faire est d'ailleurs rapidement abandonnée lorsqu'on prend conscience des besoins immenses dont font état les responsables de tous les ordres d'enseignement.

C'est en tenant compte de cette difficile conjoncture que le Conseil, tout au long du présent rapport, propose des actions dont la mise en œuvre, dans plusieurs cas, ne nécessite pas de ressources financières se situant au-delà du niveau actuel.

C'est ainsi que dans la deuxième partie de ce rapport, le Conseil fait état des orientations qu'il privilégie en vue d'en arriver à une conception actualisée de l'enseignement collégial, en insistant de façon particulière sur les précisions à apporter à la mission de formation des collèges, sur la nécessité d'assurer une formation fondamentale et d'adapter l'enseignement collégial aux besoins des élèves. La mise en œuvre de telles orientations ne repose pas d'abord sur l'ajout de ressources financières dans l'enseignement collégial ; elle fait plutôt appel à une ferme volonté politique, à une action concertée, au dynamisme des établissements et à la capacité des divers acteurs de se mettre sur une même longueur d'ondes en regard du développement de l'enseignement collégial.

Il en va de même pour un certain nombre de composantes qui logent à l'enseigne des priorités de développement que le Conseil retient dans la troisième partie : élargissement de la composante de formation générale, renforcement de la formation préuniversitaire, renouvellement de la conception de la formation technique, etc.

Le Conseil des collèges a la conviction que l'enseignement collégial peut s'engager résolument dans une recherche renouvelée de la qualité de la formation et franchir des pas très significatifs au cours des prochaines années en utilisant au mieux les ressources financières que l'État met actuellement à sa disposition.

Il faudra, cependant, procéder à un redéploiement de certaines ressources, à des changements d'accents qui pourront varier d'un établissement à l'autre. Il faut donc que soient accrues les marges de manœuvre locales et que des possibilités réelles soient laissées aux établissements d'organiser la distribution de leurs ressources en fonction des nouvelles priorités ou de celles qui méritent un nouvel accent.

Des besoins qui appellent des ressources accrues

Au-delà de ce que pourront permettre les ressources de l'imagination, de la créativité et du dynamisme des divers acteurs de même qu'une redistribution des ressources actuellement disponibles, il faut bien voir que des ressources accrues seront nécessaires pour la mise en application de certains changements.

Premièrement, **il y a des secteurs ou des domaines où les besoins et les perspectives de développement évoqués dans le présent rapport ne se traduiront pas dans des actions conséquentes en l'absence de ressources nouvelles**. On pense surtout ici au financement de la formation continue, aux mesures d'encadrement des élèves, au perfectionnement du personnel des collèges, au développement d'un dispositif et d'instruments d'évaluation, aux équipements nécessaires (en particulier en formation technique) et à la recherche.

Dans ces domaines, il serait illusoire de penser que les retards accumulés pourront être comblés et que les nouveaux ajustements requis pourront se faire en l'absence de ressources accrues.

Deuxièmement, **la perspective que le Conseil met de l'avant pour accroître les responsabilités des établissements, en particulier en matière de gestion pédagogique, de gestion des ressources humaines et de recherche, appellent des ressources supplémentaires. Il serait inconséquent de confier aux collèges de telles responsabilités sans les accompagner des ressources financières ajustées à leur exercice.**

Le Conseil croit que des ressources supplémentaires devraient être dégagées au cours des prochaines années pour assurer les développements de

l'enseignement collégial dans des domaines vitaux qui permettront aux collèges de mieux assurer la qualité de la formation et, ainsi, de contribuer encore mieux au développement de la société qui aura consenti de tels investissements.

Vers de nouvelles sources de financement

On peut bien sûr envisager, pour combler les besoins nouveaux de l'enseignement collégial, de diversifier les sources de financement des collèges.

Par exemple, par la voie du développement de nouveaux modes de partenariat entre les collèges et les entreprises, on pourrait accroître la contribution de celles-ci au développement des collèges. C'est ainsi que pourraient être développées davantage des formules de «contrats», profitables pour les deux parties, en matière : de formation continue de la main-d'œuvre des entreprises ; de recherche et de transferts technologiques ; de prêts ou de dons d'équipements ; d'accueil, dans les entreprises, de stagiaires (élèves et professionnels) de même que de prêts aux collèges des services d'experts à l'emploi d'entreprises ; etc. Dans une conjoncture économique plus favorable, on pourrait aussi songer à des crédits d'impôt ou à une taxe spéciale imposée aux entreprises et dont les fruits seraient consacrés au développement de l'enseignement technique, en particulier pour la mise à jour de l'enseignement dans certaines spécialités ou pour le développement de nouveaux programmes.

Il paraît aussi important que le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science aide encore davantage les collèges à entrer dans de nouveaux «circuits» financiers gouvernementaux pour que ceux-ci offrent aux collèges l'accès au financement de projets spéciaux ou à la mise en œuvre de volets de politiques gouvernementales pour lesquels les collèges disposent de compétences. L'exemple récent du programme SYNERGIE est intéressant à cet égard. On peut aussi penser que le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration pourrait, dans le cadre de son objectif d'accueil et d'intégration des immigrants et de leur installation en régions, faire appel aux services des collèges concernés et financer lui-même certains projets. Des gestes de même nature pourraient être posés dans le cadre d'autres politiques gouvernementales comme celle du développement régional, par exemple.

Pour ce qui est de la perspective parfois évoquée d'imposer des droits de scolarité aux élèves à temps plein, le Conseil est d'avis qu'il s'agirait là d'une solution de dernier recours et, à l'instar des interlocuteurs qui lui ont fait part de leur position au cours des derniers mois, il recommande de ne pas aller en ce sens sans avoir mené des analyses sérieuses sur les impacts sociaux d'une telle mesure.

Au total, le Conseil ne croit pas qu'il soit réaliste de compter beaucoup sur une diversification des sources de revenus pour assurer le développement de l'enseignement collégial au cours des prochaines années.

CONCLUSION

Bien qu'il pourrait se révéler profitable d'accroître maintenant les ressources financières que l'État met à la disposition de l'enseignement collégial, le Conseil des collèges est bien conscient que la conjoncture économique, actuelle et anticipée pose des limites à l'État et contraint le gouvernement à faire des choix difficiles.

Cependant, compte tenu de l'ampleur des compressions budgétaires imposées à l'enseignement collégial depuis plus d'une décennie, et des impacts que ces compressions continuent d'avoir sur les services offerts par les collèges, il importe que cesse le régime des compressions directes et indirectes et que soit maintenu le niveau actuel de financement des collèges. Il faut aussi leur accorder minimalement un ajustement annuel de leurs budgets en fonction du taux d'inflation.

Dans un tel contexte, il importe de procéder à des redéploiements, à des réallocations, à une nouvelle répartition des ressources disponibles en puisant dans celles qui sont consacrées à certains domaines jugés moins prioritaires pour les affecter à des secteurs ou des domaines jugés plus vitaux ou plus en souffrance (encadrement des élèves, perfectionnement du personnel, évaluation, formation continue, actions en faveur de la réussite scolaire, etc.). Le Conseil croit qu'à la suite d'analyses sérieuses on pourrait, moyennant des réaménagements, réduire les coûts du système[71].

Il faut aussi accentuer les efforts en vue de diversifier les sources de financement des collèges, en particulier dans le développement de nouvelles formules de partenariat entre les collèges et les entreprises.

Le Conseil souhaite qu'un réexamen d'ensemble de la situation du financement de l'enseignement collégial soit fait, au cours des prochaines années, pour permettre aux collèges de mettre le cap sur les priorités de développement de l'enseignement collégial et pour assurer ainsi une formation de qualité.

71. On peut penser, par exemple, à des regroupements de lieux de prestation de certains programmes, à la réduction de certains coûts d'encadrement, à la révision de certains avantages sociaux.

Cinquième moyen

La contribution de la recherche au développement de l'enseignement collégial

À la lumière des orientations qu'il a déjà présentées et des priorités qu'il a retenues, le Conseil juge utile de préciser la contribution de la recherche au développement de l'enseignement collégial.

À cette fin, le Conseil esquisse ici les principaux traits de la situation de la recherche, situe son importance pour la réalisation de la mission de l'enseignement collégial, définit les trois volets prioritaires nécessaires à son développement, et présente ses vues sur l'organisation et le financement des activités de recherche.

SITUATION ET IMPORTANCE DE LA RECHERCHE

Depuis plusieurs années, l'enseignement collégial a bénéficié de l'apport de ses chercheurs qui ont contribué au développement des contenus d'enseignement, à la définition, à l'évaluation et à la révision des programmes, au développement de la pédagogie, à l'adaptation des services éducatifs, à l'analyse des besoins et des caractéristiques des élèves, à l'ajustement constant de la gestion des collèges[72].

Plusieurs recherches ont favorisé, en particulier au cours des dix dernières années, l'émergence de la compétence des collèges appliquée au développement de leur milieu socio-économique, notamment par la recherche scientifique et les transferts technologiques vers les entreprises. Parmi ces recherches, plusieurs ont eu des retombées sur le développement de l'enseignement professionnel, en particulier sur l'adaptation des contenus d'enseignement à de nouvelles technologies.

---

72. Dans son mémoire sur les priorités de développement de l'enseignement collégial, (1991, p. 5.), l'Association pour la recherche au collégial (ARC) estime que la recherche doit précéder et accompagner tous les processus que l'institution collégiale met en marche pour remplir sa mission de formation et, qu'en ce sens, elle doit être intégrée à la mission de formation des collèges.

Enfin, un certain nombre de chercheurs des collèges ont contribué, au cours des vingt dernières années, à l'évolution de la science et de la société, par leurs recherches fondamentales. Certains ont constitué des équipes qui ont atteint une certaine notoriété nationale, voire internationale ; d'autres se sont joints à des équipes universitaires.

Le gouvernement a reconnu l'apport indispensable de la recherche au développement de l'enseignement collégial en créant des programmes favorisant la réalisation de projets de recherche sur la pédagogie et l'apprentissage ainsi que le développement technologique. Il a rendu possible l'accès à des fonds pour des recherches plus fondamentales axées principalement sur l'avancement des connaissances dans les principales disciplines d'enseignement et sur l'analyse d'aspects socio-économiques et culturels utiles à la compréhension ou à l'évolution de la société et au développement des milieux urbains et régionaux. Depuis la création des cégeps, on estime qu'environ 2 000 recherches ont été réalisées ; en moyenne, 150 projets ont été subventionnés annuellement au cours des dernières années[73].

Le programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), et son prédécesseur (PROSIP) ont suscité la réalisation d'environ un millier de recherches à caractère pédagogique dont la moitié furent subventionnées depuis la création des cégeps. Ces recherches ont apporté une contribution substantielle à la mission de formation des collèges tout en créant, dans plusieurs collèges, un climat propice à la réflexion, à l'analyse et à la réalisation d'innovations pédagogiques stimulantes[74].

La création des centres spécialisés (1983) et le programme d'aide à la recherche technologique (PART, 1987) ont favorisé la réalisation de plusieurs projets qui ont concouru à l'amélioration de la formation technique dans les collèges et surtout à la recherche et aux transferts technologiques vers les entreprises.

L'accès pour les chercheurs des collèges au Fonds FCAR (Formation des chercheurs et aide à la recherche) par les programmes ACC (précédemment ACSAIR) a permis, depuis 1982, la réalisation de plus de 150 projets de recherche fondamentale qui ont contribué à l'avancement des connaissances et au perfectionnement disciplinaire. En outre, plusieurs équipes de chercheurs des collèges ont obtenu des subventions d'organismes fédéraux et provinciaux.

73. Ces données et celles qui suivent sont tirées du document du Comité ministériel sur la recherche au collégial. Ce document cite quelques inventaires dont celui de Robert Ducharme, J. Stern, Y. Bois et M. Poirier, *Inventaire de la recherche au collégial*, 1988.

74. Ces programmes ont également favorisé la création de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) et la tenue de plusieurs colloques et rencontres portant principalement sur l'apprentissage, l'innovation et l'évaluation pédagogiques.

Malgré une reconnaissance factuelle de sa contribution au développement de l'enseignement collégial depuis la création des cégeps, malgré une aide sous forme de ressources financières et de dégagements d'enseignement, malgré une ouverture (comme activité connexe à l'enseignement) dans les conventions collectives des enseignants et un développement relativement florissant depuis vingt ans, la recherche au collégial souffre de plusieurs carences[75] :

- présence significative dans seulement une dizaine de collèges où se réalisent des projets dans les trois volets : recherches pédagogique, technologique et fondamentale (ou libre) ;
- la plupart des collèges ne touchent qu'un volet : un tiers d'entre eux ne réalisent pas de recherche pédagogique et la moitié ne font pas de recherche technologique et fondamentale ;
- la masse critique des chercheurs, en nombre et qualité, est insuffisante dans une vingtaine de collèges ;
- plus important, une dizaine de cégeps et la grande majorité des collèges privés ne réalisent aucune recherche.

Plusieurs facteurs freinent le développement de la recherche, la qualité des projets et la diffusion des résultats, notamment : le financement global insuffisant et l'accès difficile aux sources de financement existantes ; l'insuffisance du nombre de dégagements d'enseignement à des fins de recherche et la rigidité de leur gestion ; l'absence d'infrastructure de recherche dans la plupart des cégeps notamment pour l'aide à la préparation, à l'évaluation de la qualité et à la diffusion des résultats ; la planification quasi inexistante des activités de recherche dans le réseau et dans les collèges ; la présence insuffisante de ces derniers dans le développement et la gestion de la recherche.

La mise en œuvre des priorités de développement suggérées dans le présent rapport exigera une contribution importante des activités de recherche notamment pour :

- suivre l'évolution des besoins de formation ;
- ajuster les contenus d'enseignement au développement des disciplines et à l'évolution des technologies ;
- susciter et assister le développement pédagogique ;
- adapter les services éducatifs, les modes d'encadrement et les cheminements scolaires aux caractéristiques changeantes et variées des élèves ;

75. Comité ministériel, p. 24 et suiv.

- alimenter la réflexion sur divers aspects du développement des établissements ;
- ressourcer le personnel, en particulier les enseignants ;
- explorer et développer des nouveaux modes de coopération et d'intervention auprès des entreprises et organismes du milieu, ainsi qu'avec les partenaires du monde de l'éducation ;
- assurer la diffusion des connaissances scientifiques et les transferts technologiques ;
- développer des compétences dans l'analyse des problèmes et la recherche de solutions aptes à favoriser le développement socio-économique des régions et des milieux urbains ;
- contribuer à l'élaboration et à la réalisation de modes d'évaluation des pratiques des établissements relatives aux apprentissages, aux programmes et à la gestion des ressources.

Le Conseil des collèges réaffirme sa conviction que la recherche au collégial apporte une contribution importante à la mission de formation des collèges et au développement scientifique, technologique, social et culturel de leur milieu et de la société québécoise. Il estime que les activités de recherche sont essentielles pour assurer la rénovation de la mission de formation, l'amélioration de la qualité de l'enseignement, le développement de l'enseignement technique et de la formation continue, l'amélioration de la gestion du réseau et des collèges ainsi que l'apport des établissements collégiaux au développement de leur milieu.

Cette contribution de la recherche prendra encore plus d'importance au cours des prochaines années et nécessitera donc le choix de volets et de thèmes prioritaires de recherche et l'amélioration des modalités de son organisation et de son financement.

LES VOLETS PRIORITAIRES

Les projets de recherche peuvent actuellement se regrouper dans les trois volets dotés d'un programme d'aide : les programmes PAREA et PART, et le Fonds FCAR. Les orientations ministérielles, précisées en 1991[76], privilégient

76. Ces orientations ont été exposées dans une allocution de la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science à l'Assemblée générale de la Fédération des cégeps, le 21 février 1991.

les deux premiers et elles laissent ouverte l'accessibilité au Fonds FCAR tout en abolissant toutefois le programme réservé exclusivement aux chercheurs du collégial (programme ACC).

Tout en exprimant son accord avec les orientations ministérielles privilégiant deux volets, à savoir la recherche pédagogique et la recherche technologique, **le Conseil considère que le développement de l'enseignement collégial, notamment la mise en œuvre des priorités du présent rapport, milite en faveur de la création d'un troisième volet prioritaire, la recherche institutionnelle.**

Ce volet lui apparaît nécessaire pour permettre le développement de recherches susceptibles de soutenir l'exercice des responsabilités de plus en plus importantes que chaque collège devra assumer en particulier en matière de développement des programmes et des activités pédagogiques, d'évaluation et de gestion des ressources humaines. Le Conseil estime également que des projets de recherche fondamentale en lien avec le développement des disciplines d'enseignement du collégial ou avec le développement du milieu régional et urbain des collèges devraient recevoir une attention particulière.

La recherche-développement pédagogique

La contribution de ce volet au renouvellement des contenus d'enseignement de plusieurs disciplines, à l'amélioration de l'apprentissage et à l'exercice de la pédagogie est depuis longtemps reconnue et appréciée. Son développement fait l'objet d'un large consensus parmi tous les intervenants[77].

Au cours des prochaines années, la contribution de la recherche sera particulièrement importante pour la poursuite des objectifs de rénovation de la mission de formation, notamment : l'amélioration de la qualité de la formation, la définition et l'articulation de la formation fondamentale dans tous les programmes, l'adaptation des contenus de formation et de la pédagogie aux caractéristiques des élèves, le renforcement de la formation préuniversitaire, l'amélioration de la qualité et de l'adaptabilité de l'enseignement technique, le développement de la formation continue et l'amélioration de la réussite scolaire.

77. Ce consensus a été maintes fois exprimé par le Conseil des collèges (1981 et 1987), le Conseil supérieur de l'éducation (1975), le Conseil de la politique scientifique du Québec (1982), la Fédération des cégeps (1983, 1986, 1987), le Conseil des universités (1987), le Fonds FCAR (1989) et le MESS (1986). Au cours de la consultation que le Conseil a menée pour la préparation de ce rapport, tous les intervenants qui se sont prononcés sur le développement de la recherche au collégial, lui ont confirmé la nécessité de maintenir, voire de développer ce volet.

La nécessité de réaliser des projets de recherche plus nombreux et de grande qualité exigera la disponibilité de ressources financières et de dégagements d'enseignement accrus, dont l'augmentation pourrait être progressive en fonction de l'évolution des besoins. Les thèmes de recherches du programme PAREA devront s'élargir pour englober des problématiques concernant particulièrement le curriculum, la didactique, la pédagogie et l'encadrement, l'évaluation, l'enseignement technique, l'éducation des adultes et la réussite scolaire[78].

Le Conseil des collèges réaffirme donc que la recherche pédagogique remplit une fonction importante pour le développement de l'enseignement collégial et qu'elle doit bénéficier d'un soutien approprié pour lui permettre de contribuer, au cours des prochaines années, à la mise en œuvre des priorités concernant l'amélioration des programmes et de la pédagogie.

La recherche-développement technologique

Liée à la mission de formation technique, stimulée par l'action des centres spécialisés et intégrée au développement du milieu, la recherche-développement technologique constitue un apport original et spécifique des collèges aux activités de recherche réalisées au Québec. Les cégeps forment de plus en plus un maillon important de la chaîne scientifique québécoise, en particulier comme pôle de liaison et de transfert technologiques. La nécessité d'accentuer le développement économique, scientifique et technologique du Québec confère à ce créneau de recherche collégiale un rôle encore plus marqué. Cette importance s'est traduite dans les récentes orientations ministérielles qui ont accordé à ce volet des moyens accrus notamment en termes de dégagements d'enseignement[79].

Cet apport de la recherche-développement technologique bénéficie toutefois surtout aux entreprises qui œuvrent dans le secteur des techniques physiques.

Le Conseil réitère sa recommandation antérieure d'élargir les thèmes du programme PART aux autres techniques en particulier les techniques biologiques, humaines, administratives et artistiques, notamment pour la réalisation de projets pour lesquels le collège est le mieux placé par ses compétences, ses équipements et sa situation géographique[80].

78. L'éventail des thèmes devra être le plus large possible. Certains thèmes pourraient recevoir annuellement une attention particulière en fonction de l'évolution des besoins.

79. Ces dégagements d'enseignement sont passés de 18 à 30 et ils s'ajoutent aux 28 ETC affectés à l'ensemble des centres spécialisés.

80. Conseil des collèges, *L'orientation de la recherche dans les collèges*, 1987.

Cet élargissement des thèmes pourrait permettre également à certains organismes du milieu, notamment aux organismes régionaux, aux municipalités et aux diverses associations de bénéficier de l'apport des chercheurs des collèges (techniques d'analyse de besoins, processus de gestion...) dans leurs efforts de développement du milieu. Les collèges participeraient ainsi plus substantiellement aux problématiques de mise en valeur et de développement du potentiel humain, technologique et économique des régions et des milieux urbains où ils sont implantés[81].

Par ailleurs, plusieurs projets de recherche ne se réalisent pas en raison de l'incapacité de certaines entreprises, surtout les PME, de verser leur part de financement fixée à 40 %. Il en résulte que la recherche des collèges bénéficie souvent aux grosses entreprises plutôt qu'aux PME. Le Conseil est d'avis que la contribution financière des entreprises doit être maintenue, voire augmentée. Il recommande toutefois que cette contribution soit modulée en fonction de la nature des entreprises et de l'impact direct du projet sur le développement économique et social et sur la création d'emplois. Il va de soi que les entreprises doivent bénéficier des avantages fiscaux pour la recherche-développement menée en collaboration avec les collèges, au même titre qu'avec les autres institutions et organismes de recherche.

Le Conseil estime également qu'en raison de la contribution importante qu'ils peuvent apporter au développement technologique, les collèges devraient avoir un accès élargi à d'autres sources de financement susceptibles de compléter les subventions accordées par le programme PART. Il souligne à cet égard la création récente du Programme SYNERGIE du Fonds de développement technologique qui permettra aux chercheurs des collèges et de leurs centres spécialisés de réaliser des projets de recherches et de transferts technologiques avec les entreprises[82].

Enfin, les retombées de la recherche technologique sur le développement de l'enseignement technique ne sont pas toujours assurées[83]. **Le Conseil des collèges souhaite que des liens plus étroits s'établissent entre la recherche et le développement de l'enseignement technique pour**

81. Cette contribution des collèges a été souhaitée lors de plusieurs tables rondes et dans les mémoires de plusieurs organismes notamment : la Fédération des cégeps, le ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle, les syndicats et plusieurs cégeps, en particulier les cégeps régionaux.

82. En vigueur depuis le début de 1992, ce programme consacrera 32 millions $ à des projets menés par des chercheurs des universités, des collèges et des organismes qui leur sont rattachés.

83. Un rapport sur l'évaluation des centres spécialisés (1989-1990) cité par l'ARC (*op. cit.*, p. 24) concluait même qu'en raison des vocations incompatibles de recherche et d'enseignement, on devrait soustraire les centres spécialisés de leur obligation de contribuer à l'enrichissement de l'enseignement professionnel.

l'amélioration des contenus de formation, des méthodes pédagogiques ou pour la réalisation simultanée de stages pour les enseignants et les élèves dans l'entreprise bénéficiaire au cours du projet.

Les divers centres spécialisés qui existent dans les collèges constituent des lieux privilégiés pour le développement de la recherche à caractère technologique. Il importe de prendre divers moyens pour faire mieux connaître ces centres, pour accroître leur rayonnement, pour favoriser leur croissance et pour leur assurer des ressources et de solides infrastructures de recherche qui leur permettront de collaborer encore davantage au développement technologique du Québec.

La recherche-développement institutionnelle

La recherche constitue également un outil de développement institutionnel qui dépasse les cadres de la pratique pédagogique pour engager l'établissement lui-même dans une évolution adaptée aux changements du milieu socio-économique, de la population scolaire, des contenus de formation et des processus de gestion. Chaque collège vit ainsi une multitude de situations qui l'obligent à innover et qui l'engagent dans des modes d'actions et de gestion exigeant des développements[64].

L'exercice de responsabilités plus grandes et souvent nouvelles au cours des prochaines années exigera l'apport de recherches portant, par exemple, sur la réalisation de l'approche programme, la création et la modification de services éducatifs (en particulier, l'orientation scolaire et l'intégration d'élèves des communautés culturelles), les conditions de la pratique professionnelle en particulier chez les enseignants, la mise en œuvre ou la modification de structures de participation et de concertation dans le collège et avec des partenaires extérieurs, la mise en œuvre de politiques et de processus d'évaluation.

Reconnaissant l'apport indispensable de ces types de recherches à la réalisation de la mission de formation de chaque collège, le Conseil des collèges souhaite que les projets de recherche-développement institutionnelle soient définis dans les plans de développement de chaque collège. Le Conseil recommande, en outre, que sur une base exploratoire, au cours des trois prochaines années, chaque collège bénéficie d'une subvention de fonctionnement et de dégagements d'enseignement

64. La création d'un programme spécialement affecté à la réalisation de recherches développement institutionnelles a été recommandée par plusieurs directions de collèges. Elle est également une recommandation majeure de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) dans son mémoire sur les priorités de développement de l'enseignement collégial.

pour mener les recherches-développements institutionnelles indispensables à son développement et à l'exercice des responsabilités plus grandes qu'il devra assumer.

Le soutien à la recherche fondamentale

Même si plusieurs recherches dites fondamentales ont contribué au renouvellement des contenus d'enseignement, en particulier dans le secteur préuniversitaire, ces recherches sont généralement moins liées aux caractéristiques particulières de l'enseignement collégial. De plus, elles exigent souvent un étalement des subventions sur plusieurs années, rendant ainsi difficiles la continuité des projets et leur insertion institutionnelle.

Le réseau collégial dispose toutefois de personnel compétent qui pourrait être mis à contribution pour l'avancement des connaissances dans les disciplines d'enseignement et dans l'évolution de la société, en particulier dans le développement de leur milieu.

Le Conseil souscrit aux orientations ministérielles favorisant l'accès des chercheurs aux programmes du Fonds FCAR, la constitution d'équipes de recherches collégiales et inter-collégiales et l'insertion des chercheurs aux équipes universitaires. Il recommande au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science de prendre les mesures nécessaires auprès des universités et auprès des organismes subventionnaires provinciaux et fédéraux afin d'assurer les structures d'encadrement, les facilités de recherches (bibliothèques, laboratoires, équipements informatiques...) et les ressources financières favorisant la réalisation de recherches de qualité dans un cadre stimulant.

L'ORGANISATION ET LE FINANCEMENT

Menée le plus souvent grâce à l'initiative de chercheurs isolés et plus rarement par des équipes restreintes, la recherche collégiale présente plusieurs inégalités : concentration dans quelques cégeps et présence mitigée, voire absence, dans la plupart des autres ; dispersion des objets de recherche ; qualité inégale et diffusion incomplète des résultats ; retombées souvent incertaines dans l'établissement ; structures d'encadrement quasi-inexistantes ; financement insuffisant.

Le moment semble venu de doter la recherche collégiale d'une organisation administrative et d'un financement lui permettant de jouer le rôle souhaité de support plus important au développement de la mission des collèges.

Principes et paramètres d'organisation

Pour atteindre ces objectifs, la recherche devrait se réaliser dans un cadre organisationnel présentant les caractéristiques suivantes :

- définition conjointe par le Ministère et par les collèges des besoins du réseau en recherche-développement et détermination conjointe des recherches prioritaires qui répondent à ces besoins[85] ;
- définition, par le collège, de ses besoins propres et détermination de ses projets prioritaires en recherche-développement pédagogique, technologique et institutionnelle ;
- administration et encadrement de la recherche par les collèges et inscription de ces activités dans leur plan de développement ;
- souplesse des dégagements d'enseignement pour tous les volets de recherche ; possibilité de dégagement partiel combinant des fonctions d'enseignement et de recherche[86] ;
- en cours de recherche, maintien de la participation du chercheur à la vie collégiale ;
- respect du choix personnel de l'enseignant de s'engager ou non dans la recherche[87] ;
- expression de l'autonomie du choix des sujets par les chercheurs à l'intérieur d'un éventail plus large de thèmes liés cependant aux besoins du réseau et des collèges[88] ;
- constitution le plus possible d'équipes de recherche ;
- diffusion des résultats et facilité d'accès aux forums scientifiques, colloques et conférences[89].

85. Des organismes tels que l'Association pour la recherche au collégial (ARC), l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) et la Fédération des cégeps pourraient être associés à ce processus.

86. Dans son mémoire adressé au Conseil des collèges, l'ARC (*op. cit.*, p. 16) propose le maintien d'une tâche d'enseignement (par exemple un cours) pendant la réalisation de la recherche pour assurer les retombées sur l'enseignement.

87. L'ARC insiste sur ce point dans son mémoire.

88. En raison de la rareté des ressources, les chercheurs doivent consacrer leurs compétences à la réalisation de recherches répondant aux besoins de l'enseignement collégial avant de répondre à leur intérêt personnel. Un éventail suffisamment large de thèmes devrait permettre au chercheur d'exercer une liberté de choix correspondant à ses intérêts.

89. Dans son mémoire, l'ARC insiste sur l'obligation de diffuser dans le respect, pour la recherche-développement technologique, du secret industriel et de la protection des brevets.

En résumé, le Conseil estime que la réalisation de la recherche doit s'exercer dans un cadre lui permettant de jouer son rôle essentiel d'appui à la réalisation de la mission de formation des collèges. Ce cadre organisationnel doit être suffisamment souple pour offrir des conditions favorables à la réalisation d'une recherche pertinente et de qualité utilisant de façon optimale le potentiel de compétences du personnel des collèges et sa volonté d'engagement.

Le financement

Les apports financiers actuellement consacrés au développement de la recherche sont insuffisants pour lui permettre de jouer un rôle accru de soutien et de prolongement de la mission de formation des collèges. Les ressources financières d'environ neuf millions réparties en une centaine de dégagements d'enseignement équivalent approximativement à cinq millions de dollars et en un budget de fonctionnement d'environ quatre millions de dollars (soit au total 1,5 % du budget de l'enseignement collégial) devraient être augmentées d'ici l'an 2000.

Il importera, en particulier, que les collèges puissent disposer des ressources adéquates pour la mise en œuvre de recherches-développement institutionnelles et pour la mise en place de structures d'encadrement et de soutien aux équipes de recherche. Des ressources supplémentaires apparaissent également nécessaires pour améliorer la diffusion des résultats et pour favoriser davantage la participation des chercheurs à des colloques, conférences ou autres forums pertinents[90]. Enfin, des ressources seront vraisemblablement requises, sur une base ponctuelle, pour la réalisation de projets de recherches scientifiques liés à des plans d'action du réseau et à des politiques gouvernementales[91].

Cet effort financier supplémentaire du MESS devrait s'accompagner d'une contribution plus grande des organismes subventionnaires provinciaux et fédéraux. **Le Conseil recommande en conséquence des interventions plus marquées du Ministère, en particulier auprès des ministères et des organismes subventionnaires québécois afin qu'ils élaborent des critères d'acceptation de projets adaptés pour tous les volets de recherches effectuées au collégial.**

90. Concernant la diffusion des résultats, une collaboration plus engagée avec les partenaires pourrait être profitable, par exemple, avec l'ARC et l'ACPC pour la recherche-développement pédagogique, avec les centres spécialisés et les entreprises pour la recherche-développement technologique, avec la Fédération des cégeps et les syndicats pour la recherche-développement institutionnelle.

91. Ces subventions pourraient s'appliquer par exemple à des activités telles que le plan de redressement du français, l'implantation de nouveaux programmes et l'accueil et l'intégration des étudiants des communautés culturelles (voir le *Plan d'orientation de l'Énoncé de politique du MCCI*).

CONCLUSION

Les activités de recherche-développement seront appelées à contribuer davantage au développement significatif de plusieurs facettes de l'enseignement collégial au cours des prochaines années. Trois volets prioritaires devront recevoir une attention particulière en termes d'organisation et de financement : les recherches-développement pédagogique, technologique et institutionnelle.

Le Conseil croit que le moment est venu de donner à la recherche collégiale un cadre organisationnel à la fois efficace et souple lui assurant des conditions plus favorables à la réalisation de recherches d'une plus grande pertinence et de meilleure qualité. Il estime que les collèges doivent recevoir les moyens nécessaires pour assumer ces nouvelles responsabilités. Enfin, il invite le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science à accentuer ses efforts pour permettre l'accès des chercheurs des collèges aux réseaux scientifiques universitaires et surtout aux organismes subventionnaires.

CONCLUSION

DES PERSPECTIVES ET DES LIGNES D'ACTION POUR CONSOLIDER ET RÉNOVER L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

Au terme de sa réflexion prospective sur l'enseignement collégial, le Conseil des collèges veut d'abord réaffirmer sa conviction : l'enseignement collégial est un instrument essentiel au développement du Québec.

Par l'ampleur de sa mission, par sa présence sur l'ensemble du territoire québécois, par sa contribution dynamique et diversifiée au développement économique, technologique, social et culturel de la collectivité québécoise, par les ressources humaines, financières et matérielles qu'il met au service des citoyens et des citoyennes, par l'ouverture qu'il manifeste à l'égard du changement et, enfin, à la lumière des espoirs renouvelés qu'expriment à son endroit les individus et les organisations de tous genres, l'enseignement collégial est et doit être encore davantage un outil de promotion individuelle et collective de première importance pour le Québec.

En conséquence, **le Conseil des collèges est convaincu qu'il y a lieu de faire l'économie d'un débat sur l'existence de l'enseignement collégial et des collèges pour consacrer plutôt tous les efforts possibles à la recherche des perspectives et des moyens d'action les plus aptes à consolider les bases de cet ordre d'enseignement et à le rénover pour qu'il puisse encore mieux ajuster son évolution aux réalités, aux attentes et aux exigences prévisibles de la société québécoise.**

C'est dans cet esprit et dans cette visée que le Conseil a dégagé des orientations et des lignes d'action tout au long de ce rapport ; le moment est venu de les rappeler sommairement.

LES PERSPECTIVES GÉNÉRALES DU DÉVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

Présentées de façon explicite dans l'une ou l'autre des parties ou inscrites en filigrane dans tout le rapport, trois lignes de force principales se dégagent nettement des propos du Conseil.

Premièrement, l'enseignement collégial n'est pas et ne doit pas être replié sur lui-même : sa légitimité réside dans sa capacité de contribuer efficacement au développement de la société québécoise.

C'est à partir de ce postulat que, d'entrée de jeu, le Conseil a tenu à présenter sa lecture des principales caractéristiques de l'évolution prévisible de la société québécoise, des besoins de formation qui en découlent et des enjeux que cela représente pour l'enseignement collégial. Par la suite, et tout au long de son rapport, ce sont ces caractéristiques, ces besoins et ces enjeux qui ont servi d'assises au Conseil dans sa recherche des orientations à promouvoir et des actions à proposer en vue de rénover l'enseignement collégial.

Reflet et tremplin de l'évolution de la société, l'enseignement collégial doit, d'une part, continuer de s'ouvrir à toutes les dimensions de la vie et du développement de la société, se donner les moyens d'être à son écoute et de répondre aux attentes de toutes ses composantes ; d'autre part, il doit être capable de lire les courants porteurs d'avenir et d'ajuster en conséquence son propre devenir afin de permettre aux individus et aux organisations qu'il veut servir de s'engager sur la voie des changements qui s'imposent.

Deuxièmement, c'est à la recherche constante et renouvelée de la qualité dans toutes les dimensions de son action que l'enseignement collégial est convié, et c'est par sa capacité d'atteindre des objectifs élevés en cette matière qu'il continuera de faire la preuve de son utilité.

On l'aura facilement compris à la lecture de ce rapport, c'est essentiellement à l'enseigne de la qualité que le Conseil loge le développement de l'enseignement collégial. Qu'il s'agisse du «système» collégial lui-même, des établissements d'enseignement constitués en réseau ou de chaque établissement, c'est à la qualité de leur action que s'intéresse le Conseil dans le présent rapport.

Qualité de la formation avant tout, puisque c'est de cela dont il s'agit essentiellement lorsqu'on parle d'un ordre d'enseignement. Tout en étant bien conscient que toute tentative de saisir et de définir la qualité de la formation est une entreprise difficile et teintée d'une certaine dose de subjectivité, le Conseil a tenu à en établir un certain nombre d'attributs, de lieux, de dimensions et de conditions de réalisation.

Pour le Conseil, une formation de qualité c'est celle qui concourt à la préparation de personnes équipées pour poursuivre leur développement, pour mener une vie active intéressante et pour contribuer au développement de la société.

Qualité aussi des ressources, des processus et des moyens nécessaires pour favoriser la poursuite de la qualité de la formation. À cet égard, le Conseil met particulièrement l'accent sur les programmes d'enseignement, les services aux élèves, les ressources humaines et la dynamique des établissements.

En somme, tout en reconnaissant que les objectifs quantitatifs (pourcentage des personnes d'une génération qui accède au collégial, taux de réussite, effectif enseignant, etc.) sont importants, le Conseil met résolument l'accent sur la recherche de la qualité. C'est qu'il est conscient, d'une part, des attentes sociales en cette matière et, d'autre part, du chemin qui reste à parcourir pour que de telles attentes légitimes soient raisonnablement satisfaites. Pour faire la preuve de son utilité sociale, l'enseignement collégial devra réussir un bond qualitatif important au cours des prochaines années et se donner les moyens d'en témoigner à tous les intéressés.

Troisièmement, la consolidation et la rénovation de l'enseignement collégial ne pourront pas se réaliser par des gestes isolés ; ce sont tous les acteurs et les collaborateurs de cet ordre d'enseignement qui devront contribuer à rendre possibles des changements nombreux et substantiels.

Les perspectives d'action et les changements que le Conseil des collèges met de l'avant dans ce rapport exigeront, pour devenir réalité, une volonté ferme et une contribution soutenue de l'ensemble des acteurs de la scène collégiale, de la Ministre aux élèves en passant par les diverses catégories de personnel du Ministère et des établissements.

Il faudra aussi compter sur la collaboration de personnes et d'instances qui se situent à l'extérieur du « système » collégial : les autres ordres d'enseignement, les regroupements professionnels, syndicaux et patronaux, les entreprises, des spécialistes en divers domaines, des ministères, etc.

C'est que, aux yeux du Conseil, la rénovation de l'enseignement collégial devra se présenter comme un vaste chantier pour plusieurs années à venir, chantier qui fera appel à d'importantes ressources et dans lequel devront se conjuguer une multitude de travaux dont les plans et l'échéancier ne pourront être laissés au jeu des intérêts particuliers ou des luttes de pouvoir. C'est vraiment à un projet commun, aux exigences très grandes, que tous les acteurs sont conviés. Et c'est, en bonne partie, grâce à la volonté et à la coopération de ceux-ci que pourront être atteints les résultats souhaités et attendus.

En somme, pour que se réalise la nécessaire rénovation de l'enseignement collégial, et pour que tous et toutes puissent en bénéficier, il faudra, en quelque sorte, retrouver le vent d'enthousiasme et de ferveur qui a marqué, il y a vingt-cinq ans, les débuts de l'enseignement collégial au Québec. Entreprise difficile et exigeante, certes, mais entreprise nécessaire et emballante à plusieurs égards, et qui peut conduire à un nouveau contrat entre l'enseignement collégial et la société.

LES PRINCIPALES LIGNES D'ACTION POUR LA RÉNOVATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

Dans ce rapport, le Conseil met de l'avant des orientations, des propositions et des mesures de diverses natures, les unes s'inscrivant dans une perspective de continuité et les autres constituant des virages à l'égard de la situation actuelle. Sans s'engager ici dans des distinctions fines – que les acteurs et les observateurs sont amplement en mesure d'établir d'eux mêmes –, le Conseil identifie ici les principales lignes d'action qui se dégagent de l'ensemble de son rapport et qui, à ses yeux, constituent des changements d'une grande importance pour le développement de l'enseignement collégial et, partant, pour la société québécoise.

Des changements aux programmes de l'enseignement collégial et à leur gestion

Après vingt-cinq ans, des changements nombreux et significatifs doivent être apportés dans le domaine des programmes d'enseignement pour les ajuster à l'évolution des besoins de la société et des personnes, et pour mieux préparer celles-ci aux exigences prévisibles de la vie dans une société et dans un monde du travail en évolution constante. Ces changements, on peut les résumer par les énoncés qui suivent.

- Tous les programmes doivent intégrer, de façon nouvelle et dynamique, des éléments de formation fondamentale clairement identifiés et présents dans toutes les dimensions de l'activité éducative. Pour sa part, le Conseil a retenu neuf éléments qui, selon lui, devraient constituer l'essentiel de la formation fondamentale que le collégial est appelé à donner à tous les élèves. Il a aussi précisé les conditions générales de la mise en œuvre de sa conception de la formation fondamentale.

- Tous les programmes de l'enseignement collégial doivent être restructurés pour inclure une composante élargie et solide de formation générale. C'est ainsi que le Conseil recommande d'abandonner les deux actuelles catégories de cours (obligatoires et complémentaires) au profit d'une composante

de formation générale constituant un bloc largement commun à tous les élèves et laissant un espace pour quelques cours aux choix de l'élève. Le Conseil propose des façons de faire pour y arriver.

- Les programmes de l'enseignement préuniversitaire doivent être revus pour mieux assumer les objectifs de formation fondamentale et de formation générale, pour instaurer une complémentarité accrue entre la formation générale et la concentration, pour réduire la hiérarchisation des programmes et pour offrir de nouveaux profils de formation aux élèves.

- Les programmes conduisant au DEC en formation technique doivent être améliorés, en particulier pour faire une place plus grande à la culture technologique, pour inclure des stages obligatoires, pour assurer la complémentarité de la formation générale et de la formation spécialisée, et pour en arriver à une meilleure intégration des éléments techniques et des savoirs scientifiques, de la pratique et de la théorie.

- À l'enseignement technique, il faut modifier la structure de certains programmes conduisant au DEC pour introduire des cheminements modulaires (par étapes couronnées chacune par une sanction officielle) et pour offrir des cheminements diversifiés et condensés aux détenteurs d'un DEP du secondaire ou d'un DEC à caractère préuniversitaire. Il faut aussi introduire à l'enseignement technique des formations plus courtes, plus intensives et plus concentrées que celles qui conduisent au DEC.

- Le programme d'enseignement doit devenir véritablement l'axe intégrateur et le pivot central de l'enseignement collégial, et, en conséquence, il faut que s'implante dans les collèges l'approche programme en tablant, notamment, sur l'instauration d'une structure locale de gestion des programmes qui soit plus large et plus polyvalente que la seule structure départementale.

- Il faut revoir le processus global qui sert actuellement à la conception et à la révision des programmes dans le but d'établir un nouveau partage des rôles des divers acteurs et ainsi faire en sorte que les collèges deviennent les interlocuteurs privilégiés du Ministère dans l'ensemble du processus. Il faut aussi que s'instaure un dispositif rigoureux d'évaluation des programmes tant sur le plan national (évaluation des programmes d'État) que sur le plan local (évaluation de la mise en application des programmes d'État).

Ce sont là les principaux changements en matière de programmes : cela suffit sans doute pour démontrer que la notion de programme et la gestion des programmes constituent le point d'ancrage des modifications qu'il faut, en

priorité, apporter à l'enseignement collégial au cours des prochaines années. Ils illustrent en même temps toute l'ampleur de la tâche à accomplir.

Des changements qui auront des impacts sur les élèves

Plusieurs changements que le Conseil propose sont centrés sur les élèves et ils ont de bonnes chances d'avoir des impacts sur leur cheminement et sur leur façon de mener leurs études collégiales. En voici un aperçu.

- Dans l'ensemble de son rapport, le Conseil met un net accent sur la formation fondamentale, sur l'approche programme, sur la formation générale et sur les liens plus étroits à établir entre les composantes (générale et spécialisée) des programmes tant en formation préuniversitaire qu'en formation technique. Ce faisant, le Conseil se trouve à insister sur le caractère plus intégré des études collégiales, sur des moyens renouvelés de favoriser l'accès des élèves à la culture seconde et sur la nécessité de leur permettre d'avoir un accès plus marqué à un humanisme multidimensionnel (littéraire, artistique, scientifique, technologique). Une telle orientation influera sur l'organisation des études (choix de cours limité en formation générale, activité ou examen synthèse de programme, etc.) et sur les caractéristiques des apprentissages.

- Le Conseil insiste aussi sur les exigences propres aux études collégiales, sur le renforcement des mécanismes d'évaluation des apprentissages, sur la nécessité d'exiger plus de travail personnel de la part des élèves, sur l'idée de faire appel à tout le potentiel des élèves, sur le temps qu'ils doivent consacrer à leurs études, etc. Le Conseil se trouve ainsi à insister sur des dimensions des études collégiales comme la profondeur, la rigueur, les exigences du travail intellectuel, la disponibilité des élèves, etc. Si un tel message devait passer dans la réalité, il y a tout lieu de croire que de nombreux élèves devraient modifier certaines de leurs habitudes de vie pendant leurs études collégiales.

- D'autres recommandations du Conseil vont dans le sens d'une accentuation des moyens à mettre en œuvre pour favoriser la réussite des études collégiales (mise à niveau, encadrement, aide à l'orientation, etc.). Par ailleurs, le Conseil suggère que, tout en maintenant l'accès au collège pour tous les élèves qui détiennent un diplôme d'études secondaires, les collèges soient autorisés à refuser l'entrée directe aux programmes «réguliers» du collégial aux élèves dont les acquis antérieurs sont insuffisants. Ceux-ci devraient alors s'inscrire dans une propédeutique et la réussir pour avoir accès aux programmes réguliers. Il va de soi qu'une telle mesure aura des impacts pour un certain nombre d'élèves à leur entrée au collège.

- Au chapitre de l'orientation des élèves, le Conseil propose diverses mesures qui visent expressément à accroître les inscriptions dans les programmes techniques – en particulier dans ceux qui forment des techniciens et des techniciennes pour les domaines présentant les meilleures perspectives d'emploi. Il suggère aussi que soient introduits des programmes plus courts (que ceux qui conduisent au DEC) dans certains domaines à caractère technique. De telles mesures sont de nature à favoriser un cheminement des élèves plus conforme à leurs aptitudes, à leurs goûts et à leurs aspirations. Elles ont cependant, comme corollaire, qu'à la fin de leurs études secondaires ou au début des études collégiales (programmes d'exploration) des élèves dont l'orientation n'est pas ferme ou clairement établie se soumettent à un processus plus élaboré et plus approfondi en vue du choix des études qu'ils poursuivront au collégial.

Le Conseil propose aussi d'autres mesures qui auront un impact sur les élèves, en particulier pour ceux et celles qui fréquenteront les services de formation continue. De l'ensemble de ces propositions se dégagent une vision et une conception de la formation collégiale centrée sur l'élève.

D'autres changements importants

Pour assurer la rénovation de l'enseignement collégial, le Conseil propose de nombreux autres changements qui touchent pratiquement toutes les dimensions de cet ordre d'enseignement. Qu'il suffise d'en rappeler sommairement quelques-uns.

- *Le développement de la formation continue.* Le Conseil, en particulier dans la quatrième priorité, présente un certain nombre de chantiers dont la mise en œuvre est clairement orientée vers un développement de la formation continue : accroître l'accès à la formation qualifiante, à la formation générale et à la formation préparatoire aux études collégiales, mettre de l'avant une conception plus large de la formation de la main-d'œuvre, poursuivre le développement de la formation sur mesure, etc. En somme, c'est à un renouveau substantiel de la conception de la formation continue et de sa mise en œuvre que le Conseil convie le Ministère et les collèges.

- *Le renforcement et la généralisation des pratiques d'évaluation.* Le Conseil est explicite à cet égard lorsque, dans la sixième priorité, il se prononce sur les finalités et les objectifs d'évaluation, et, surtout, sur les changements à apporter au dispositif d'évaluation au collégial. Les perspectives et les moyens retenus par le Conseil laissent entrevoir des changements importants dans les pratiques de tous les acteurs de l'enseignement collégial.

- *L'amélioration de la gestion du «système» collégial.* Qu'il s'agisse du nouvel accent à mettre sur la responsabilité et la dynamique des établissements, des mécanismes de gestion des programmes, du dispositif d'évaluation, de la gestion des ressources humaines et financières ou de la recherche, le Conseil propose, tout au long de son rapport, des changements qui, dans l'ensemble, visent à établir un meilleur équilibre entre les responsabilités du Ministère et celles des établissements. Dans certains cas, les propositions mises de l'avant appellent aussi des modifications au *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* et aux conventions collectives des enseignants, en particulier. Enfin, plusieurs des propositions du Conseil devraient avoir des retombées sur la gestion interne des établissements.

Au total, des perspectives générales du développement de l'enseignement collégial que le Conseil retient, et des principales lignes d'action qu'il propose se dégage l'idée que le moment est venu non pas de remettre les collèges sur la planche à dessin mais bien de procéder à une actualisation voire à un renouveau de l'enseignement collégial. C'est à cette tâche, importante et d'une grande envergure, que le Conseil convie tous ceux et toutes celles qui ont à cœur le développement de la société québécoise. Vingt-cinq ans après la création des cégeps, c'est un rendez-vous que le Québec ne peut se permettre de manquer.

ANNEXE A

L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL : PRÉCISIONS TERMINOLOGIQUES

Liste des termes

abandon

adulte

approche programme

cégep

collège

composante de formation générale

composante de formation spécialisée

concentration

cours complémentaires

cours de service

cours obligatoires

culture première

culture savante

culture seconde

curriculum

décrochage, décrocheur

échec

éducation permanente

élève

enseignement collégial, le collégial

enseignement ordinaire

établissement

formation continue

formation créditée

formation fondamentale

formation générale

formation initiale

formation préuniversitaire

formation qualifiante

formation sur mesure

formation technique

groupe (classe) homogène

groupe (classe) stable

mise à niveau

pédagogie de la «maîtrise», pédagogie de la réussite

pondération

préalable

programme d'études

programme d'exploration

programme maison

propédeutique

rattrapage

secteur de l'éducation des adultes, de formation continue

semestre

spécialisation, formation spécialisée

thématique

tutorat

unité (au collégial et au secondaire)

Note: En tant qu'organisme relevant de l'administration publique (ou l'Administration), le Conseil des collèges doit se conformer aux avis de normalisation terminologique de l'Office de la langue française, cela en vertu de la Charte de la langue française.

Abandon, abandon des études, abandon scolaire

L'*abandon* au collégial englobe deux concepts : l'abandon de cours et l'abandon des études. Un élève peut abandonner un cours (sans mention d'échec) s'il signifie son désir d'abandonner avant la date limite fixée par le collège[1]. L'abandon des études (l'abandon scolaire) se traduit par l'interruption des études avant que celles-ci soient menées à terme[2].

Adulte, élève adulte

Le terme *adulte* (*élève adulte*), au collégial, réfère habituellement à l'élève qui s'inscrit après avoir interrompu ses études pendant un certain temps, au moins un an.

Approche programme

D'une manière générale, l'*approche programme* consiste à concevoir, à planifier, à dispenser et à évaluer l'enseignement en ayant toujours à l'esprit la totalité du *programme d'études*[3], celui-ci étant vu, selon les termes du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* (art. 1), comme un ensemble intégré de cours conduisant à la réalisation d'objectifs généraux et particuliers de formation.

Cégep

Collège d'enseignement général et professionnel, établissement public relevant à différents égards du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

Tous les cégeps offrent des programmes de formation générale (« *préuniversitaire* ») et professionnelle (« *technique* ») conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC), ce que ne font pas nécessairement les collèges privés et les autres établissements gouvernementaux (voir *collège*).

Collège

Lorsqu'il utilise le terme *collège*, le Conseil fait référence, d'une manière générale, à tout établissement autorisé à dispenser l'enseignement collégial, sans égard à son statut. Il y en avait 105 en 1990-1991, dont 46 cégeps, 25 établissements privés subventionnés, 23 établissements privés sous permis et 11 établissements d'État relevant d'instances autres que le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

Cela dit, selon le contexte, le terme ne renvoie pas nécessairement à tous ces "types d'établissement". Dans plusieurs cas, c'est surtout aux *cégeps* qu'il réfère.

Composante de formation générale

On constate que, dans chaque programme menant au DEC, il y a une part de formation générale[4], assurée principalement par les *cours obligatoires*[5] et, dans une certaine mesure, par les *cours complémentaires*[6], et une part de formation plus spécialisée, liée au programme en question (appelée, selon le cas, *concentration*[7] ou *spécialisation*[8]).

C'est dans cette optique que le Conseil distingue, du moins pour les programmes menant au DEC, entre une *composante de formation générale* – qu'il propose d'élargir et de renforcer – en grande partie obligatoire et commune à tous, et une *composante de formation spécialisée*[9], celle-ci étant particulière à chaque programme.

---

1. Un projet de modification au *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* aurait pour effet d'abolir la possibilité d'abandonner un cours sans mention d'échec.
2. Conseil des collèges, *La réussite, les échecs et les abandons au collégial*, juin 1988, p. 9.

Le mot *composante* a l'avantage d'établir une distinction utile, le Conseil reconnaissant, par ailleurs, que les concentrations et les spécialisations peuvent aussi contribuer à la formation générale.

Composante de formation spécialisée

Outre la *composante de formation générale*[1], chaque programme menant au DEC comporte une part de formation plus spécialisée, liée au programme en question, et que l'on appelle *concentration*[2] (dans les programmes préuniversitaires) ou *spécialisation*[3] (dans les programmes techniques).

Dans l'un et l'autre cas, il s'agit d'une *spécialisation*. Dans le présent rapport, pour traiter conjointement de ce qui loge dans la «spécialisation» et dans la «concentration», et pour éviter des ambiguïtés avec les diverses utilisations qui ont cours concernant la formation professionnelle, on utilise fréquemment l'expression *formation spécialisée*. C'est ainsi qu'on en vient à dire que tous les programmes de l'enseignement collégial ont une *composante de formation spécialisée* et une *composante de formation générale*.

Concentration

Dans les programmes menant au DEC, on distingue, à l'heure actuelle, entre trois catégories de cours : les *cours obligatoires*[4], les *cours complémentaires*[4] et les cours de *concentration* (dans les programmes préuniversitaires) ou de «*spécialisation*[3]» (dans les programmes techniques).

Les cours de *concentration* sont les cours spécifiques à tel programme préuniversitaire.

Cours complémentaires

Les programmes menant au DEC, sont composés, à l'heure actuelle, de trois catégories de cours : les *cours obligatoires*[4], les *cours complémentaires* et les cours de *concentration*[2] ou de «*spécialisation*[3]».

Les cours complémentaires sont choisis librement, en principe, par l'élève en dehors de sa concentration ou de sa spécialisation ; ils visent à «répondre à ses besoins particuliers de formation»[1].

Cours de service

On qualifie de cours *de service* un cours d'une discipline donnée (mathématiques, langue, physique, psychologie, etc.) conçu et adapté en fonction des besoins de certains élèves ou d'un programme (ou d'un groupe de programmes) en particulier.

Cours obligatoires

Les trois catégories de cours constituant un programme menant au DEC sont, à l'heure actuelle, les *cours obligatoires*, les *cours complémentaires*[4] et les cours de *concentration*[2] ou de «*spécialisation*[3]».

Les cours dits obligatoires sont en principe communs à tous les programmes conduisant au DEC. Dans les collèges de langue française, ce sont quatre cours de français, langue et littérature, quatre cours de philosophie et quatre cours d'éducation physique, totalisant 15⅔ unités[5]. (Dans les collèges anglophones : anglais, langue et littérature, *humanities* et éducation physique.) Or, comme il est expliqué dans le texte du rapport, ce ne sont pas des cours

1. *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, art. 15.

[illegible] qui sont obligatoires ou communs, mais qui peuvent être choisis parmi plusieurs objets offerts dans le cadre de la discipline en question.

Culture première

La *culture première* réfère à la culture quotidienne, au sens commun, au savoir populaire et aux liens communautaires. Elle s'oppose à la *culture seconde*[1], dont la *culture savante*[2]

Selon cette façon de voir, toute société possède une culture première et une culture seconde.

Culture savante

Forme de *culture seconde*, qui revêt une importance majeure dans notre civilisation et qui inclut des volets particuliers comme la culture scientifique, la culture technologique, la culture humaniste, la culture littéraire et la culture artistique.

Culture seconde

La culture seconde, par opposition à la *culture première*, renvoie au savoir «officiel» ou au savoir de «l'école», plutôt qu'au savoir commun ou populaire. Selon le type de société envisagé, la culture seconde évoque soit des formes culturelles traditionnelles, comme le mythe et les liturgies primitives, soit des formes culturelles modernes, comme la science, la littérature, les arts, les médias, les programmes scolaires.

Ainsi, la *culture savante* est une forme contemporaine de culture seconde et c'est cette forme de culture seconde que le Conseil évoque dans le rapport.

Curriculum

Le *Dictionnaire actuel de l'éducation* donne au terme *curriculum* les deux sens généraux suivants :

1. Ensemble de savoirs qui a pour objet pratique la construction méthodique d'un plan éducatif global ou spécifique, reflétant les valeurs et les orientations d'un milieu et devant permettre d'atteindre des buts préalablement déterminés de l'éducation.

2. Ensemble structuré de l'infrastructure pédagogique, des situations pédagogiques et des interrelations entre les diverses composantes de celles-ci, d'une école, d'un collège ou d'une université.

En commentaire, ce dictionnaire note que « vers les années 1960, le terme *curriculum* s'est peu à peu dissocié de son acception traditionnelle de *programme scolaire*. Sa signification s'est élargie pour comprendre dorénavant l'ensemble structuré des expériences d'enseignement et d'apprentissage (objectifs de contenu, d'habileté et spécifiques [*sic*], cheminements, années et règles de progression, matériel didactique, activités d'enseignement et d'apprentissage, relations d'aide, mesures, évaluation et critères de réussite, environnement éducatif, ressources humaines, horaires, etc.) planifiées et offertes sous la direction d'une institution scolaire en vue d'atteindre des buts éducatifs préalablement déterminés. »

De son côté, l'Office de la langue française recalle l'expression « curriculum » en faveur du terme normalisé *programme d'études* qu'il définit ainsi : « Ensemble structuré d'objectifs, d'éléments d'apprentissage ou d'activités pédagogiques constituant un enseignement ».

1. Fernand Dumont, *Le sort de la culture*, L'Hexagone, p. 93 à 106.

2. *Vocabulaire de l'éducation*, 1988, p. 173.

Dans ce rapport, le Conseil utilise le terme *curriculum* dans un sens plus large que celui de *programme d'études*, englobant aussi des éléments du régime pédagogique, notamment les grilles-matières, les règles de progression et les cheminements.

Décrochage, décrocheur

On utilise souvent le terme plutôt péjoratif de *décrochage* comme synonyme de l'*abandon*[1] scolaire et l'élève qui abandonne les études se voit désigné par le vocable peu flatteur de *décrocheur*[2].

Échec

L'échec à un cours se traduit par une note inférieure de 60 % accompagnée de la mention «échec» (EC). Ce n'est pas à strictement parler le contraire de la réussite, car la non-réussite d'un cours peut résulter soit de l'*abandon*[3], soit de l'*échec*[4].

Éducation permanente

Terme normalisé par l'Office de la langue française signifiant :

« Projet d'éducation qui a pour objet d'assurer, à toutes les étapes de la vie, la formation et le développement de la personne, en lui permettant d'acquérir les connaissances, les habiletés ou les comportements et de développer l'ensemble des aptitudes intellectuelles, manuelles, etc., qui répondront à ses aspirations d'ordre éducatif, social et culturel[5] ».

Les notes qui suivent cette définition dans *Le vocabulaire de l'éducation* permettent de préciser que :

1. Le syntagme *éducation permanente* désigne une notion distincte que la seule expression «formation des adultes» ne peut rendre.

2. Il ne faut pas confondre l'éducation permanente avec la formation continue, qui s'inscrit dans le processus d'éducation permanente et qui en est une composante particulière.

La réalité désignée par le terme *éducation permanente* s'inspire d'une philosophie selon laquelle l'éducation est conçue comme un processus à long terme qui commence à la naissance et se poursuit toute la vie, permettant ainsi de répondre aux besoins éducatifs de chacun, quels que soient son âge, ses capacités, son niveau de connaissances ou son niveau professionnel.

Les expressions «éducation des adultes», «éducation aux adultes», «formation des adultes», «formation aux adultes», «extension de l'enseignement» et «formation récurrente» sont rejetées.

La perspective d'éducation permanente suppose qu'on conçoive chaque formation comme une base sur laquelle reposent ou sont susceptibles de reposer des apprentissages ultérieurs[6].

---

4. Conseil des collèges, *La réussite, les échecs et les abandons au collégial*, p. 7.
5. *Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, sous l'article 33.
6. *Vocabulaire de l'éducation*, p. 102.
7. Conseil des collèges, *L'éducation des adultes dans les collèges*, mars 1991, p. 21.

Élève

Selon un avis de normalisation émis par l'Office de la langue française, cela en vertu de la *Charte de la langue française*, on trouve au secondaire et au collégial des *élèves*; ce n'est qu'à l'université que se trouvent les étudiants. Toute personne inscrite à l'enseignement collégial est un *élève*, indépendamment de son âge (*jeune** ou *adulte**). En effet, «le terme générique *élève* ne comporte aucun trait sémantique péjoratif ou discriminant se rapportant à l'âge d'une personne ou au type d'enseignement reçu.[10]»

Enseignement collégial

L'expression *enseignement collégial* peut avoir deux sens.

1. Elle peut désigner l'ordre d'enseignement, étant alors synonyme à *collégial* (adjectif substantivé)[11]. Ex. : L'*enseignement collégial* (le *collégial*) relève du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

2. Elle peut désigner l'enseignement dispensé dans les collèges.

Enseignement ordinaire

L'*enseignement ordinaire*, appelé couramment «l'enseignement régulier», est celui qui se donne le jour, qui s'adresse principalement aux jeunes venant directement du secondaire et qui mène au diplôme d'études collégiales.

On parle parfois du «secteur de l'enseignement régulier» ou du «secteur régulier» pour désigner l'ensemble des structures pédagogiques et administratives qui assurent l'*enseignement ordinaire*. Ex. : Il y a peu d'élèves adultes inscrits au «secteur régulier».

Cet enseignement se distingue de la *formation continue** que de nombreux collèges offrent par l'intermédiaire de leur *secteur de formation continue** ou «secteur d'éducation des adultes» sous forme d'autres types de programmes ou de cours, donnés souvent le soir et s'adressant aux adultes.

Établissement

Terme normalisé dans le sens d'un «lieu où l'on dispense un enseignement scolaire»[12].

Il est à noter que *institution* et *établissement* sont deux mots qui s'appliquent à des réalités différentes et qui ne doivent pas être employés l'un pour l'autre. [ ] Un cégep est un établissement d'enseignement; mais les cégeps, dans leur ensemble, font partie des institutions scolaires[13].

Formation continue

Terme normalisé dans le sens suivant :

«Programme de formation axé sur l'acquisition, l'approfondissement ou la mise à jour de connaissances, et destiné à toute personne ayant déjà quitté l'école.[14]»

---

10. *Vocabulaire de l'éducation*, p. 108-109.
11. *Ibidem*, p. 156.
12. *Vocabulaire de l'éducation*, p. 118.
13. *Ibidem*.
14. *Vocabulaire de l'éducation*, p. 131.

Le *Vocabulaire de l'éducation* apporte aussi des précisions utiles :

1. Le syntagme *formation continue* désigne une notion que la seule expression «formation des adultes» ne peut rendre.

2. Le terme *formation continue* s'applique autant aux études secondaires qu'aux études collégiales ou universitaires. L'expression «éducation des adultes» [...] est fautive pour désigner la formation continue.

3. *Formation continue* est utilisé dans un sens large pour désigner toute formation acquise après avoir quitté l'école, exercé une profession ou assumé des responsabilités d'adulte dans une société donnée. La formation continue peut donc permettre à une personne d'atteindre un niveau plus élevé de formation générale (par exemple, à un diplômé du secondaire de faire des études collégiales ; à un autre, d'acquérir des connaissances et des compétences dans un domaine nouveau ; à un autre, encore, d'améliorer ou de mettre à jour ses qualifications professionnelles). La formation continue n'est pas forcément limitée aux programmes en relation avec l'emploi ou la carrière, mais elle est souvent motivée par des objectifs de promotion socio-professionnelle.

4. La formation continue suppose souvent qu'il y a eu une formation initiale dans le même champ d'études ; ainsi en est-il, par exemple, pour la formation continue des enseignants, la formation médicale continue et la formation continue dispensée par certains syndicats à leurs membres. Cette exigence n'est cependant pas générale.

5. Être inscrit à un service de formation continue signifie que l'élève ou l'étudiant (peu importe son âge) est soumis à une modalité particulière d'admission, et non qu'il étudie à temps partiel ou qu'il suit des cours du soir.

Formation créditée

«Formation créditée» est une expression quelque peu barbare qui signifie une formation pour laquelle l'élève obtient des *unités** (appelées autrefois «crédits»).

Formation fondamentale

L'expression *formation fondamentale* se trouve au centre des réflexions sur l'enseignement collégial depuis près de vingt ans. Or, on ne s'est pas entendu, jusqu'ici, sur une définition claire de ce concept ; celle qui jouit d'un certain caractère officieux, du fait de son apparition dans l'*Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, ne fait pas l'unanimité et souffre par ailleurs de plusieurs lacunes.

Le Conseil a pu constater que, dans le contexte de l'enseignement collégial au Québec, les diverses conceptions de la formation fondamentale se situent souvent à cheval sur deux notions, bien dégagées par Réginald Grégoire à partir de la documentation américaine :

1. un corpus commun de connaissances, d'habiletés et, parfois, de valeurs, ou encore un ensemble de cours constituant un noyau central du curriculum (*common core*, ou *core curriculum*) ;

2. le développement d'habiletés d'ordre supérieur ou tout simplement d'habiletés intellectuelles, qui peuvent comprendre, parfois, des habiletés d'ordre affectif ou moral (*higher order skills*)[15].

Sans proposer de véritable définition nouvelle, le Conseil juge urgent qu'on s'entende, dans le réseau collégial, sur un certain nombre d'éléments constitutifs de la formation fondamentale

15. Réginald Grégoire inc., *La formation fondamentale. Points de vue français et américains*, Document de travail, 28 mai 1990.

et qu'on les intègre dans l'enseignement. Pour ce faire, le Conseil a dépouillé un grand nombre de documents pour en extraire ce qui se dégage comme le «noyau dur» ainsi qu'un certain nombre d'autres éléments que divers auteurs incluent dans la notion de *formation fondamentale*. Il se trouve que les caractéristiques ou les éléments de la formation fondamentale sur lesquels il y a un large consensus se situent essentiellement dans la deuxième catégorie identifiée ci-dessus, c'est-à-dire dans celle des habiletés intellectuelles. C'est ce qui a amené le Conseil à distinguer entre *formation générale** et ses *thématiques**, qui regroupent essentiellement le corpus commun souhaité de connaissances, et *formation fondamentale*, qui se situe principalement sur le plan des habiletés intellectuelles transdisciplinaires.

Les neuf éléments de formation fondamentale que le Conseil retient sont les suivants[16] :

- les capacités intellectuelles génériques ou supérieures (analyse, synthèse, raisonnement...) ;
- la maîtrise de la langue en tant qu'outil de communication et de pensée ;
- les méthodes du travail intellectuel ;
- l'autonomie dans la poursuite de la formation ;
- la capacité et l'habitude de réfléchir sur les questions morales et éthiques ;
- l'ouverture au monde et à la diversité des cultures ;
- la conscience des grands problèmes et défis de notre temps ;
- la conscience de la dimension historique de l'expérience humaine ;
- la capacité et l'habitude de faire des retours sur les apprentissages : l'intégration et l'établissement de liens.

C'est à cette conception que le Conseil s'en tient dans le présent rapport. Le Conseil est convaincu que cette conception de la formation fondamentale est claire, dynamique et exigeante et qu'elle constitue une assise de nature à assurer à tous les élèves une formation de qualité ajustée aux exigences d'aujourd'hui et de demain.

Et la formation fondamentale ainsi conçue s'acquiert, au collégial, par des activités qui se rangent sous deux catégories : *formation générale** et *formation spécialisée* (*spécialisation**).

Formation générale

Les expressions *formation générale*, *enseignement général*, etc., sont jusqu'à un certain point polysémiques dans le contexte de l'enseignement collégial et peuvent porter à confusion.

1. D'une part, depuis la création des cégeps, on distingue les deux filières ou secteurs *général* et *professionnel*, qui offrent, respectivement, une *formation* (des programmes, un enseignement...) *générale* ou *professionnelle*. Les programmes de formation générale visent principalement à préparer aux études universitaires.

2. D'autre part, on constate que dans chaque programme menant au DEC, il y a une part de *formation générale*, assurée principalement par les *cours obligatoires**, et, dans une certaine mesure, par les *cours complémentaires**, et une part de formation plus spécialisée, liée au programme en question (appelée, selon le cas, *concentration** ou *spécialisation**).

3. Pris dans un sens plus large et moins directement lié aux structures de l'enseignement collégial, on peut considérer que la *formation générale* comprend tout ce qui ne relève pas strictement d'une spécialité donnée. Cela correspond au sens donné à ce terme dans le *Vocabulaire de l'éducation* : «formation ayant pour but le développement des facultés

16. Voir la deuxième partie du rapport.

intellectuelles ainsi que l'acquisition de connaissances de caractère général»[17]. Cette formation peut donc comprendre certains contenus des programmes techniques, notamment les *cours de service*, et de grands pans de l'enseignement préuniversitaire.

Afin d'éviter toute ambiguïté, le Conseil utilise dans ce rapport les expressions *formation préuniversitaire*, *enseignement préuniversitaire*, *programmes préuniversitaires* et *secteur préuniversitaire* pour caractériser ce qui se rapporte à la «filière générale» de l'enseignement collégial, c'est-à-dire dans le premier sens indiqué ci-dessus. En procédant ainsi le Conseil se conforme à une pratique de plus en plus répandue dans le milieu collégial.

Le Conseil réserve ainsi *formation générale* et les expressions apparentées au deuxième sens signalé ci-dessus, soit à la formation qui porte sur un ensemble de connaissances et d'habiletés de base que l'on considère que tout élève doit acquérir. Il s'agit, en somme, des connaissances et des habiletés qui constituent la base de la formation scolaire au collégial. On est donc clairement dans l'univers de ce qu'on convient généralement d'appeler la culture générale.

Formation initiale

Terme normalisé par l'Office de la langue française dans l'acception de «premier programme de formation conduisant à l'exercice d'un métier ou d'une profession»[18].

Le *Vocabulaire de l'éducation au Québec* apporte les précisions suivantes :

1. La réalité que décrit la définition ne doit pas être confondue avec la scolarité obligatoire. [...] Toutefois, le terme *formation initiale* s'opposera, dans certains autres contextes, à *formation continue*, ou à toute formation complémentaire ou ultérieure s'inscrivant dans le cadre de la formation continue. [...]

2. Il ne faut pas confondre la formation initiale avec la *formation générale* que devrait donner l'école à tous les diplômés de l'enseignement secondaire. [...]

Dans la perspective adoptée par le Conseil, la formation initiale s'oppose notamment au recyclage et au perfectionnement.

Formation préuniversitaire, programme (enseignement, secteur) préuniversitaire

Depuis la création des cégeps, on distingue les deux filières ou secteurs *général* et *professionnel*, qui offrent, respectivement, une *formation* (des programmes, une enseignement...) *générale* ou *professionnelle*. Les programmes de formation générale visent principalement à préparer aux études universitaires.

Or, les expressions *formation générale*, *enseignement général*, etc., sont jusqu'à un certain point polysémiques dans le contexte de l'enseignement collégial et peuvent porter à confusion.

Afin d'éviter toute ambiguïté, le Conseil utilise dans ce rapport les expressions *formation préuniversitaire*, *programme préuniversitaire*, *enseignement préuniversitaire* et *secteur préuniversitaire* pour caractériser ce qui se rapporte à la «filière générale» de l'enseignement collégial. En procédant ainsi, le Conseil se conforme à une pratique de plus en plus répandue dans le milieu collégial.

17. *Op. cit.*, p. 132.

18. *Vocabulaire de l'éducation*, p. 133.

Formation qualifiante

Par *formation qualifiante*, le Conseil entend une formation qui va en profondeur et qui développe la polyvalence, l'autonomie et la compétence professionnelle ; qui se situe dans un ensemble d'apprentissages cohérent et intégré ; qui conduit à une reconnaissance claire des compétences acquises[19].

Formation sur mesure

La *formation sur mesure* se caractérise par *la mesure* des principaux éléments d'une situation particulière qui est à l'origine de la demande de formation, *la participation* de tous les agents aux principales décisions relatives à l'intervention de formation, l'organisation du *transfert des apprentissages* dans la situation et *la cohérence et l'unité* de la démarche dans son ensemble[20].

Formation sur mesure n'est pas synonyme de «formation non créditée».

Formation technique, programme (enseignement, secteur) technique

Depuis la création des cégeps, on distingue les deux filières ou secteurs *général* et *professionnel*, qui offrent, respectivement, une *formation* (des programmes, un enseignement...) *générale* ou *professionnelle*. Les programmes de formation professionnelle ont pour objectif principal de préparer à l'entrée sur le marché du travail.

Or, au collégial, on préfère de plus en plus le terme *technique* pour décrire le type de formation visée par cette filière, principalement pour les raisons suivantes :

1) Cela permet de distinguer plus aisément cette formation de la formation professionnelle du secondaire.

2) La plupart des programmes dits professionnels du collégial portent le mot *technique* dans leur dénomination et cette filière du collégial vise la formation de techniciens.

3) Selon certaines sources, la formation technique est plus large et plus poussée que la formation professionnelle qui, elle, vise «à donner les premiers niveaux de qualification nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'un groupe de métiers[21]». En ce sens, *professionnel* qualifie mieux la formation donnée au secondaire, alors que *technique* correspond mieux à celle du collégial.

Groupe homogène, classe homogène

On entend par *groupe* ou *classe homogène* un groupe d'élèves ayant un certain nombre de caractéristiques en commun, notamment une préparation scolaire semblable ou, encore plus souvent, le fait de suivre le même programme ou, du moins, des programmes de même famille.

Groupe stable, classe stable

Le *groupe* ou la *classe stable* est formé d'élèves qui suivent ensemble plusieurs cours. La classe stable peut être aussi *homogène*, mais ne l'est pas nécessairement.

---

19. Conseil des collèges, *L'éducation des adultes dans les cégeps*, p. 71.

20. DSEC, *Cadre d'intervention et voies d'action de la Direction générale de l'enseignement collégial en formation sur mesure*, 24 janvier 1990, p. 6.

21. Renald Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Larousse, 1988, sous l'entrée «enseignement professionnel». On note cependant que cette définition semble contredite dans le même ouvrage sous l'entrée «profession, formation professionnelle».

Mise à niveau

Mesure pédagogique visant à combler des lacunes dans les acquis scolaires. Il peut s'agir d'un ou de plusieurs cours, ou d'autres formes d'assistance pédagogique. Au collégial, de telles mesures s'adressent notamment aux nouveaux arrivants.

Voir aussi *rattrapage*.

Pédagogie de la «maîtrise», pédagogie de la réussite

Pédagogie fondée sur la conviction que tous les élèves peuvent réussir si on met les moyens nécessaires à leur disposition, ainsi que sur un certain nombre de procédés pédagogiques, dont : l'identification des préalables nécessaires, la vérification des acquis, l'évaluation formative et l'enseignement correctif.

Pondération

Chaque cours au collégial est défini quant au nombre d'heures prévues par semaine pour les divers types d'activités d'apprentissage. On distingue trois types d'activités :

– l'enseignement «théorique» ou «magistral» ;

– les travaux pratiques, les travaux de laboratoire ou les stages ;

– le travail personnel de l'élève.

Une *pondération* de 2-2-2 signifie que le cours comporte deux heures par semaine de chacun des trois types d'activités. Un cours de 3-0-3 ne comporte pas de laboratoires, de travaux pratiques ou de stage alors qu'un cours de 0-2-0 ne consiste qu'en ce type d'activité.

La *pondération* détermine à la fois les heures de présence du professeur auprès des élèves, la charge et le type de travail des élèves et le poids du cours dans le cadre du programme, c'est-à-dire le nombre d'*unités*[22] auquel il correspond. Pour calculer le nombre d'unités d'un cours, on additionne les trois chiffres de la pondération et on divise le total par trois.

Préalable

Dans un sens général, un *préalable* est une «condition (âge, aptitude physique, connaissances ou habiletés, etc.) qui doit être remplie avant de commencer ou de poursuivre des études»[23]. Dans un sens plus particulier, il s'agit d'un «cours qui doit en précéder un autre dans le programme d'études d'un élève. [...] *Préalable* est ici la contraction de *cours préalable*»[23]. Dans les deux acceptions, le terme est normalisé par l'Office de la langue française.

Au collégial, ce terme fait le plus souvent référence aux conditions particulières d'admission à certains programmes sous forme de cours spécifiques du secondaire. On retrouve une situation analogue au passage du collège à l'université, où celle-ci peut exiger comme condition d'admission à certains programmes la réussite de cours particuliers du collégial. Pour nommer cette réalité, les universités ont souvent recours au barbarisme «structure d'accueil».

Programme d'études, programme

Le Conseil utilise *programme d'études* ou plus souvent, par ellipse, *programme* tout court dans le sens qu'a ce terme normalisé selon l'Office de la langue française : «ensemble

22. *Vocabulaire de l'éducation*, p. 170.

23. *Ibidem*.

structuré d'objectifs, d'éléments d'apprentissage ou d'activités pédagogiques constituant un enseignement[24]».

Le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* (art. 1) définit le *programme* comme un «ensemble intégré de cours conduisant à la réalisation d'objectifs généraux et particuliers de formation».

Il est à remarquer qu'au primaire et au secondaire, on utilise souvent *programme* dans le sens qu'on donne à *cours* au collégial : on parle ainsi, par exemple du *programme* de français de 5e année[25], alors que, selon l'usage courant au collégial, il s'agit plutôt d'un *cours*.

Programme d'exploration

Programme d'études permettant aux élèves trop incertains de leur orientation, d'expérimenter un ou quelques champs d'études tout en suivant des cours qui, de toute manière, sont obligatoires dans les programmes menant au DEC.

Un tel programme pourrait s'étendre sur un ou deux semestres.

Programme maison

Les programmes maison sont des programmes qui n'ont pas reçu l'approbation du Ministre. Ils sont composés de cours non approuvés par le Ministre ou de cours approuvés, répertoriés dans les *Cahiers de l'enseignement collégial*, mais, dans ce dernier cas, «leur regroupement ou le nombre d'unités rattachés à ces cours ne justifie pas une reconnaissance officielle du programme[26]».

L'Office de la langue française rejette l'expression «programme-maison» (qu'il écrit avec trait d'union) en lui préférant *programme d'établissement*[27]. Or, le Conseil sent le besoin de distinguer entre les programmes d'établissement soumis à l'approbation du Ministre en vertu de l'article 19 du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* et les *programmes maison* qui ne jouissent pas de cette reconnaissance.

Propédeutique

Le Conseil entend par *propédeutique* des études préparatoires s'adressant aux élèves dont les acquis antérieurs ne se situent pas, d'une manière générale, à un niveau suffisant pour leur permettre d'entreprendre avec un minimum de chances de succès, les études dans un programme régulier de l'enseignement collégial.

La propédeutique proposée par le Conseil durera un semestre.

On note que l'Office de la langue française recommande de réserver le terme *propédeutique* à l'enseignement universitaire[28].

Rattrapage

Le Conseil utilise le terme *rattrapage* comme quasi synonyme de *mise à niveau*.

---

24. *Vocabulaire de l'éducation*, p. 173.
25. *Ibidem*, p. 174.
26. Direction générale de l'enseignement collégial, *Les programmes du collégial par champs professionnels*, 1991, p. 6.
27. *Vocabulaire de l'éducation*, p. 173.
28. *Vocabulaire de l'éducation*, p. 171 et 175.

Secteur de l'éducation des adultes, secteur de formation continue

Structure administrative et pédagogique qui assure la *formation continue** dans un collège, c'est-à-dire les programmes menant au certificat d'études collégiales (CEC) et à l'attestation d'études collégiales (AEC), des programmes maison, de la formation sur mesure, etc. Il est possible également de suivre, au secteur de formation continue, un certain nombre de cours faisant partie d'un programme menant au diplôme d'études collégiales (DEC)[29].

Semestre

L'Office de la langue française a normalisé le terme *semestre*, dans le domaine de l'éducation, dans le sens d'une «division de l'année scolaire d'une durée approximative de six mois». Une note accompagnant cette définition précise que :

> Dans le vocabulaire scolaire, ni le *semestre* ni le *trimestre* n'ont la durée exacte que leur appellation semble indiquer. On utilisera *semestre* ou *trimestre* suivant que l'année est divisée en deux, en trois ou en quatre parties. Il ne peut y avoir que deux semestres ; par contre, le nombre de trimestres peut être de trois ou quatre[30].

La même note se trouve à propos du terme *trimestre* et il est à remarquer que dans ce cas, le *Vocabulaire de l'éducation* indique explicitement l'enseignement collégial comme domaine d'emploi, ce qui n'est pas le cas pour *semestre*. Sous le terme *année scolaire*, cet ouvrage qui reprend les avis terminologiques de l'Office de la langue française, prend plus clairement position pour *trimestre* plutôt que *semestre* quand il s'agit de l'enseignement collégial :

> Dans l'enseignement collégial, un établissement doit organiser l'enseignement pendant au moins deux trimestres : le trimestre d'automne et le trimestre d'hiver. Il peut aussi dispenser des enseignements pendant le trimestre d'été[31].

Le Conseil des collèges considère que le terme *semestre* correspond mieux à la réalité de l'année scolaire au collégial, qui ne comporte que deux principaux segments : l'automne et l'hiver. Même si, pour les élèves, l'année scolaire est plus courte qu'au primaire et au secondaire, les professeurs sont à la disposition du collège pendant dix mois. Les cours d'été, qui se déroulent généralement sur quelques semaines, ne peuvent guère être considérés comme formant un trimestre d'études.

Spécialisation, formation spécialisée

Trois catégories de cours composent actuellement les programmes menant au DEC : les *cours obligatoires**, les *cours complémentaires** et les cours de *concentration** (dans les programmes préuniversitaires) ou de «spécialisation» (dans les programmes techniques).

Dans l'*Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*[32] on trouve des similitudes et des différences entre les cours de concentration et de spécialisation ; or les similitudes sont, sur le plan des objectifs tout au moins, beaucoup plus grandes que les différences. C'est ainsi que les cours de concentration et de spécialisation visent tous les deux «la formation fondamentale dans un secteur donné de connaissances ou d'activités» et que «cette formation doit être suffisamment polyvalente...». Ils se différencient lorsqu'il s'agit de la nature ou de l'ampleur de la spécialisation. Pour les cours de concentration, on dit qu'ils visent «un début de spécialisation» alors que dans le cas des cours de spécialisation ils visent «une spécialisation de niveau technique».

---

29. Conseil des collèges, *L'éducation des adultes dans les cégeps*, mars 1991, p. 32.
30. *Vocabulaire de l'éducation*, p. 188.
31. *Ibidem*, p. 38.
32. Édition de 1984, p. 21.

Dans les deux cas il s'agit donc de *spécialisation*. Dans le présent rapport, pour traiter conjointement de ce qui loge dans la «spécialisation» et dans la «concentration», et pour éviter des ambiguïtés avec les diverses utilisations qui ont cours concernant la formation professionnelle, on utilise fréquemment l'expression *formation spécialisée*. C'est ainsi qu'on en vient à dire que tous les programmes de l'enseignement collégial ont une *composante de formation spécialisée*" et une *composante de formation générale*".

Pour ce qui est de la formation dispensée au «secteur professionnel» (par opposition au «secteur général»), le Conseil des collèges utilise, dans le présent rapport, les expressions *formation technique*", *enseignement technique* et *études techniques*, se conformant en cela à une pratique qui se répand de plus en plus.

Thématique

En faisant appel à la notion de *thématique*, le Conseil veut identifier les contenus à enseigner plutôt que les matières ou les disciplines particulières. Par exemple, une thématique comme «l'initiation aux institutions sociales et démocratiques» constitue l'essence même de la matière scolaire «instruction civique», mais elle peut aussi être abordée, à l'occasion et sous divers angles, dans plusieurs disciplines ou encore faire l'objet d'un enseignement interdisciplinaire.

Tutorat

Par *tutorat*, le Conseil entend un service personnalisé d'aide pédagogique ou de conseil. Ce service peut être assuré par un professeur ou un autre membre du personnel du collège ou encore par un autre élève.

L'Office de la langue française recommande plutôt le terme *conseillance*, auquel il donne une définition plus large : «Acte éducatif consistant à conseiller ou à renseigner un élève sur toute matière d'ordre personnel, administratif, scolaire ou familial.»[33]

Unité

Au collégial, l'*unité* est une «mesure équivalant à 45 heures d'activités d'apprentissage et qui est utilisée pour reconnaître à [l'élève] l'atteinte des objectifs d'un cours». Un cours de deux unités (90 heures) peut consister en 45 heures de cours théoriques en classe et de 45 heures de travail personnel (voir *pondération*").

Au secondaire, une *unité* «comprend normalement 25 heures d'activités d'apprentissage»[34], c'est-à-dire, à en juger par la description des différents cours, 25 heures de classe.

33. *Vocabulaire de l'éducation*, p. 79.

34. *Régime pédagogique de l'enseignement secondaire*, Éditeur officiel du Québec, 1990, art. 34.

ANNEXE B

LA PRÉPARATION DU RAPPORT

L'organisation administrative

La préparation de ce rapport a été assurée par le Secrétariat du Conseil des collèges. Plusieurs personnes des autres unités administratives de la permanence – la Présidence et les Commissions de l'enseignement professionnel et de l'évaluation – ont apporté leur contribution à différents travaux et à différentes étapes.

Un *Comité d'orientation*, composé de sept membres du Conseil et d'un membre de la Commission de l'enseignement professionnel, a guidé le Conseil dans la progression de ses travaux. La majorité des membres de ce comité a participé à des tables rondes et à des audiences au cours de la consultation (voir plus loin la liste des membres du comité).

La Commission de l'enseignement professionnel et la Commission de l'évaluation ont également contribué, par leurs réflexions, leurs recherches, leurs analyses et leurs activités de consultation, à la réalisation des éléments du rapport touchant leur domaine de compétence respectif.

Les principales étapes

- En juin 1990, publication d'un document de consultation : *Vers l'an 2000 - Les priorités de développement de l'enseignement collégial*.

  Diffusé à près de 4 000 exemplaires, ce document était conçu comme un outil de travail présentant des faits, des constats et des questions sur la société québécoise, sur la mission des collèges et sur la gestion de l'enseignement collégial.

- De novembre 1990 à mai 1991, tenue de plusieurs tables rondes, d'audiences, de rencontres et de consultations diverses avec des établissements, des organismes, des groupes et des individus du milieu collégial et d'autres milieux intéressés au développement de l'enseignement collégial.

- Parallèlement à ces activités de consultation, réalisation de recherches sur plusieurs thèmes reliés au rapport.

- De juin 1991 à mai 1992, synthèse de la consultation, analyse, rédaction et production du rapport.

Le rapport a été adopté par le Conseil des collèges lors de sa 106e réunion ordinaire, tenue à Montréal, du 8 au 10 avril 1992.

Les activités de consultation

Le Conseil a pris contact avec quelques 350 établissements et organismes : cégeps, collèges privés, regroupements et associations du milieu collégial et du monde de l'éducation en général, universités et écoles supérieures, ministères et organismes gouvernementaux, regroupements syndicaux et patronaux, corporations professionnelles, entreprises et regroupements du milieu des affaires, associations de divers milieux concernées ou intéressées par le développement de l'enseignement collégial.

Une forte proportion d'entre eux ont collaboré de multiples façons à la préparation de ce rapport : participation à des tables rondes, remise d'un mémoire, présentation lors d'une audience, transmission de documents, accueil d'une délégation du Conseil. Au total, le Conseil a réalisé une cinquantaine d'activités différentes auxquelles ont participé près de 400 personnes.

Les tables rondes

De novembre 1990 à mai 1991, le Conseil a organisé 21 tables rondes générales, thématiques et régionales. Ces tables rondes, d'une durée d'une journée chacune en moyenne, ont regroupé au total environ 250 personnes. (Voir plus loin la liste des participants et des participantes).

Trois tables rondes générales ont permis d'approfondir, en alternance, les principales questions abordées dans le document de consultation.

Sept tables rondes thématiques ont enrichi la réflexion du Conseil sur des problématiques particulières : la formation professionnelle (deux tables), l'évaluation, la gestion des ressources humaines, l'accueil et l'intégration des élèves provenant des communautés culturelles, les perceptions des élèves de's secteurs préuniversitaire et technique (deux tables).

Onze tables rondes régionales ont aidé à dégager les particularismes régionaux du développement de l'enseignement collégial. Six tables ont rassemblé des intervenants du monde de l'éducation et des milieux socio-économiques des régions de Montréal et de la Montérégie, de Québec et de Chaudière-Appalaches, du Bas-Saint-Laurent, du Saguenay–Lac-Saint-Jean, de l'Estrie et de la Mauricie–Bois-Francs, de l'Outaouais et de l'Abitibi-Témiscamingue. Cinq tables ont réuni des représentants de la direction, des enseignants, du personnel non enseignant et des élèves des collèges de Baie-Comeau, de l'Outaouais, de Jonquière, de Rimouski et de Sherbrooke.

Les mémoires et les audiences

Le Conseil a reçu 58 mémoires provenant d établissements et d'organismes. Une trentaine d'organismes ont fait parvenir des documents divers (ouvrages publiés ou inédits, documents de réflexion, plans de développement, analyses thématiques, études prospectives, etc.) qui ont contribué à alimenter la réflexion du Conseil.

Il a organisé 12 journées d'audiences au cours desquelles il a reçu une centaine de personnes représentant 30 organismes. Au cours de ces audiences, 23 organismes ont explicité les recommandations de leur mémoire alors que sept autres ont déposé un court texte résumant leurs positions. (Voir plus loin la liste des mémoires, des audiences et des rencontres).

Les rencontres

Des équipes de la permanence du Conseil ont tenu 17 rencontres, d'une durée moyenne d'une demi-journée, afin d'approfondir certaines positions exprimées dans les mémoires et dans les documents transmis au Conseil, de tracer ou de vérifier des avenues de développement et de procéder à des échanges de points de vue sur des questions particulières.

À ces rencontres plus approfondies s'ajoutent de nombreuses consultations menées auprès de plusieurs interlocuteurs. Ces consultations ont notamment permis de compléter des données et de vérifier des hypothèses.

Les activités de recherches

Des recherches ont permis d'alimenter la réflexion du Conseil sur plusieurs thèmes. Elles ont porté principalement sur les perspectives de développement de la société québécoise, sur les besoins de formation, sur la population scolaire des collèges, sur l'accueil et l'intégration des élèves des communautés culturelles dans le réseau collégial, sur la formation fondamentale et les programmes d'enseignement, sur le développement de l'enseignement professionnel et sur l'évaluation au collégial.

Le rapport d'une étude exploratoire sur *L'enseignement collégial, ou son équivalent, dans quelques provinces et pays*, réalisée par la firme Réginald Grégoire inc., sera bientôt publiée dans la collection « Études et réflexions sur l'enseignement collégial » du Conseil des collèges. Le Conseil publiera aussi, dans la même collection, le rapport d'une recherche d'Hélène Pinard de la Commission de l'enseignement professionnel : *Mutations des rôles techniques et formation*.

La synthèse de la consultation

Les nombreuses analyses et propositions, exprimées lors de la consultation, ont été regroupées autour de 16 thèmes. Ces *synthèses thématiques* regroupent les propos des tables rondes (incluant une synthèse des priorités énoncées par les participants), des mémoires, des audiences et des rencontres.

Contribution à la préparation et à la rédaction de ce rapport

La coordination générale des travaux a été assurée par **Jean-Claude Sauvé**, secrétaire du Conseil, qui a aussi participé à la rédaction du rapport.

Les agentes et agents de recherche du Secrétariat du Conseil ont réalisé des travaux de recherche ; ils ont aussi participé aux activités de consultation et à la rédaction du rapport. Il s'agit de : **Claudine Audet**, **Bengt Lindfelt**, **Claude Marchand**, **Carole M. Pelletier**[1], **Paul Vigneau**.

Des travaux de recherche ont aussi été réalisés par **Carole Pelletier** et **Hélène Pinard**, agentes de recherche à la Commission de l'enseignement professionnel et par **Francine Richard**, coordonnatrice de la Commission de l'évaluation.

C'est la responsable du Centre de documentation du Conseil, **Micheline Poulin**, qui a mis à la disposition des chercheurs et des rédacteurs les documents appropriés.

Les travaux de secrétariat ont été réalisés par **Monique V. Letarte**, assistée de **Lucie Roy** qui a aussi participé à la correction des textes et des épreuves.

La production technique du rapport a été réalisée par **Normande Levesque**, responsable des communications.

Le président du Conseil, **Yvon Morin**, le président de la Commission de l'enseignement professionnel, **Arthur Marsolais**, et la présidente de la Commission de l'évaluation, **Nicole Simard**, ont apporté leur contribution à diverses étapes des travaux.

---

1. Jusqu'en mai 1991.

Diverses tâches administratives ont été prises en charge par **Francine Allard**, secrétaire administrative du Conseil.

Enfin, des collaborateurs de l'extérieur ont été associés de diverses façons aux travaux : **Denis Lebel**, de la firme Momentum inc., pour la rédaction des comptes rendus et de la synthèse des tables rondes ; **Lucie Boulanger**, étudiante, et **Richard Carrier**, étudiant, pour la préparation de la synthèse des mémoires.

▼ ▼ ▼

LISTE DES MEMBRES DU COMITÉ D'ORIENTATION

Le Comité d'orientation était formé de sept membres du Conseil des collèges et d'un membre de la Commission de l'enseignement professionnel (CEP) :

Gilles Besner (CEP)
Jean-Guy Gaulin
Arthur Marsolais
Yvon Morin (président du comité)
Ronald Pleau
Claude Poulin
Yves Ricard
Nicole Simard

LISTE DES COLLÈGES OU LES TABLES RONDES ONT ÉTÉ TENUES

Ahuntsic
Baie-Comeau
Bois-de-Boulogne
Édouard-Montpetit
Jonquière
Maisonneuve
Outaouais
Rimouski
Rosemont
Saint-Laurent
Sherbrooke

Liste des mémoires, des audiences et des rencontres

Établissement ou organisme	Mémoire	Audience	Rencontre
Cégep Ahuntsic			X
Cégep de Baie-Comeau	X		X
Cégep de Chicoutimi	X		
Cégep Édouard-Montpetit	X		X
Cégep F.-X.-Garneau	X	X	
Cégep de la Gaspésie et des Îles	X		
Cégep Joliette-De Lanaudière	X		
Cégep de Jonquière	X		X
Cégep de l'Outaouais	X		X
Cégep de Rimouski	X		X
Cégep de Sainte-Foy	X	X	
Département de T.L.M. du cégep de Sainte-Foy	X		

Liste des mémoires, des audiences et des rencontres (suite)

Établissement ou organisme	Mémoire	Audience	Rencontre
Cégep de Sherbrooke			X
Cégep de Saint-Laurent	X		
Cégep de Trois-Rivières	X	X	
Institut de technologie agro-alimentaire de Saint-Hyacinthe		X	
École Polytechnique	X	X	
École de technologie supérieure	X	X	
Université Concordia	X		
Université du Québec	X	X	
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue	X		
CIRADE (UQAM)		X	
Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ)	X	X	
Centrale des syndicats démocratiques (CSD)	X	X	
Centrale des syndicats nationaux (CSN)	X	X	
Fédération des employés et employées de services publics (FEESP-CSN)	X	X	
Fédération nationale des enseignants et des enseignantes du Québec (FNEEQ-CSN)	X	X	
Fédération des travailleurs du Québec (FTQ)		X	
Ordre des architectes du Québec	X		
Ordre des techniciens en radiologie du Québec	X		
Syndicat des enseignants et enseignantes du cégep de Sherbrooke	X		X
Corporation professionnelle des médecins du Québec	X		
Corporation professionnelle des médecins vétérinaires du Québec	X		
Corporation professionnelle des physiothérapeutes du Québec et Société québécoise des thérapeutes en réadaptation physique	X		

Liste des mémoires, des audiences et des rencontres (suite)

Établissement ou organisme	Mémoire	Audience	Rencontre
Corporation professionnelle des technologues des sciences appliquées du Québec	X	X	
Ministère de l'Éducation			X
Ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle (MMSRFP)	X		
Ministère de la Santé et des Services Sociaux (MSSS)	X		
Commission consultative de l'enseignement privé			X
Conseil de la famille	X		
Conseil permanent de la jeunesse	X		X
Conseil supérieur de l'éducation			X
Conseil des universités			X
Office des personnes handicapées du Québec	X		
Office des professions			X
ACCIS Québec (Placement étudiant)		X	
Association des cadres des collèges du Québec	X	X	
Association des collèges du Québec	X	X	
Association des cadres de l'éducation des adultes des collèges du Québec (ACEACQ)	X		
Association des directeurs généraux des commissions scolaires	X	X	
Association mathématique du Québec	X	X	
Association pour la recherche au collégial	X	X	
Association professionnelle des aides pédagogiques individuels	X	X	
Association provinciale des commissions de formation professionnelle	X		
Association québécoise de pédagogie collégiale	X	X	

Liste des mémoires, des audiences et des rencontres (suite)

Établissement ou organisme	Mémoire	Audience	Rencontre
Association québécoise des professeurs de français	X		
Les Cercles des fermières du Québec	X		
Chambre de commerce du Montréal métropolitain	X		
Confédération des caisses populaires et d'économie Desjardins du Québec	X		
Confédération des éducateurs et éducatrices physiques du Québec	X	X	
Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec	X		X
Conseil interprofessionnel du Québec		X	
Fédération des associations de parents des cégeps du Québec	X	X	
Fédération des cégeps	X	X	
Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec	X	X	
Groupe des enseignantes et enseignants de mathématiques du collégial		X	
Groupe de gestionnaires inscrits à la maîtrise en administration scolaire de l'université de Sherbrooke	X		
Groupe des responsables en mathématique au secondaire	X		
Groupe informel sur l'évaluation des apprentissages (Paul Inchauspé et al.)	X		X
Institut de formation autochtone du Québec	X		X
Service régional d'admission au collégial de Québec	X		
Société des professeurs de géographie du Québec		X	
TOTAL	**58**	**[illegible]**	**17**

LISTE DES PERSONNES AYANT PARTICIPÉ AUX TABLES RONDES

AMIOT, Carol
Coordonnateur du Service de l'information et des communications
Cégep de Rimouski

ARSENEAULT, Bernard
Professeur
Cégep de Rimouski

ASSELIN, Jacques
Directeur de la planification
Commission de formation professionnelle (Estrie)

ASSELIN, Jean
Directeur général
Cégep F.-X.-Garneau

AUBRY, Céline
Étudiante
Cégep Ahuntsic

AUFORT, Gérard
Directeur de l'enseignement et des programmes
Cégep de Sherbrooke

AUGER, Claude
Adjoint à la direction des services pédagogiques
Cégep de Limoilou

AUGER, Denis
Professeur de Techniques administratives
Cégep de Sherbrooke

BARRETTE, Lorrain
Directeur général
Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue

BEAUBIEN, Mario
Étudiant en Électrodynamique
Cégep de Sherbrooke

BEAUCHAMP, Yvon
Président du Syndicat du personnel de soutien
Cégep de l'Outaouais

BEAUDET, Joël
Directeur des ressources humaines
Cégep de Lévis-Lauzon

BEAUDOIN, Jean
Professeur
Cégep de Rimouski

BEAULIEU, Céline
Professeure
Cégep de Jonquière

BEAULIEU, Georges
Conseiller pédagogique
Cégep de Bois-de-Boulogne

BEAULIEU, Hélène
Professeure en Soins infirmiers
Cégep de Saint-Laurent

BÉGIN, Marie-Reine
Représentante du Syndicat des enseignants et enseignantes
Cégep de Sherbrooke

BÉLANGER, Bernard
Secrétaire général
Cégep de l'Outaouais

BÉLISLE, Serge
Directeur du Service d'éducation des adultes
Cégep de Sherbrooke

BELLAVANCE, Gilles
Directeur du Service des ressources humaines
Cégep de Rimouski

BERGERON, Denis
Représentant du Syndicat des enseignants et enseignantes
Cégep de Sherbrooke

BERGERON, Jean-Marie
Professeur d'Informatique
Cégep de Sherbrooke

BERGERON, Sylvie
Directrice des services pédagogiques
Cégep de Jonquière

BERNIER, Clément
Directeur général
Cégep de Victoriaville

BERNIER, Jude
Aide pédagogique individuelle
Cégep de Sherbrooke

BERNIER, Normand
Directeur des services pédagogiques
Cégep André-Laurendeau

BERTRAND, Mireille
Professeure
Vanier College

BESSETTE, Sylvie
Professeure de Techniques de travail social
Cégep de Sherbrooke

BIGRAS, Lucien
Directeur des services pédagogiques
Cégep de Granby Haute-Yamaska

BILODEAU, Jacques
Animateur d'activités étudiantes – Centre de l'activité physique
Cégep de Sherbrooke

BILODEAU, Paul
Adjoint à la Direction des services pédagogiques
Cégep de Jonquière

BIZIER, Nicole
Professeure de Soins infirmiers
Cégep de Sherbrooke

BLACKBURN, Jocelyn
Directeur des services financiers et informatiques
Cégep de Baie-Comeau

BLAIS, Céline
Professeure de Géographie
Cégep de Sherbrooke

BLAIS, Charles
Professeur
Cégep de Baie-Comeau

BLANCHET, Sylvie
Directrice générale
Fédération des associations de parents des cégeps du Québec

BOGGIA, Tony
Étudiant
Champlain Regional College

BOILY, Huguette
Vice-présidente exécutive
Association provinciale des commissions de formation professionnelle

BOIVIN, Marc
Directeur général
Société de développement de Jonquière inc

BOLDUC, Laval
Directeur général
Cégep Beauce-Appalaches

BONNEAU, Guy
Directeur général
Séminaire Saint-Augustin

BOUCHARD, Gilles
Syndicat du personnel de soutien
Cégep de Rimouski

BOUCHARD, Guy
Directeur du personnel
Cégep de Sainte-Foy

BOUCHARD, Julie
Étudiante
Cégep de Jonquière

BOUCHER, Johanne
Conseillère pédagogique à l'éducation des adultes
Cégep de Rosemont

BOULAIS, Marcel
Professeur
Cégep de Jonquière

BOULLE, Mary
Conseillère pédagogique
Dawson College

BOURASSA, Michel
Doyen des études de premier cycle
Université du Québec à Rimouski

BOURDEAU, Marie
Conseillère d'orientation
Cégep de Sherbrooke

BOURGAULT, Normand
Coordonnateur à l'éducation des adultes
Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue

BOUTIN, Guy
Adjoint à la Direction des services pédagogiques
Cégep de Sherbrooke

BOUTIN, Marcel
Conseiller pédagogique
Cégep de Saint-Laurent

BOYER, Lyne
Vice-présidente
Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec

BRASSARD, Sylvie
Professeure
Cégep de Jonquière

BRISSON, Michel
Directeur général
Cégep de La Pocatière

BROCHU, Charles
Professeur
Cégep de Rimouski

BROWN, Gerald J.
Directeur général
John Abbott College

BROWN, Marielle
Adjointe à la Direction des
services pédagogiques
Cégep de Jonquière

BRUNET, Louise
Conseillère en gestion
Cégep de la région de l'Amiante

BUFFIN, Christine
Professionnelle
Cégep de Rimouski

BUREAU-FORTIER, Lise
Professeure de Soins infirmiers
Cégep de Sherbrooke

BURNEY-VINCENT, Carole
Professeure adjointe
École Polytechnique de Montréal

CADIEUX, André
Directeur des services pédagogiques
Cégep de Valleyfield

CAISSY, Richard
Professeur
Cégep de Rimouski

CAOUETTE, Yvon
Secrétaire général et directeur
des communications
Cégep de Baie-Comeau

CARLE, Aline
Syndicat du personnel de soutien
Cégep de l'Outaouais

CARRIER, Maurice
Directeur général
Collège Mérici

CHAPUT, Pascale
Étudiante
Cégep de Rosemont

CLÉMENT, Jo-Ann
Étudiante
Cégep André-Laurendeau

CASTONGUAY, Claude
Directeur des services aux étudiants
Cégep de Sherbrooke

CATELIER, Richard
Professeur
Cégep de Rimouski

CHAMPAGNE, Gaston
Coordonnateur de Secteur
Cégep de Maisonneuve

CHAMPAGNE, Raymond
Doyen des études de 1er cycle
Université du Québec à Trois-Rivières

CHAREST, Jean
Conseiller syndical – Service de
la recherche
CSN

CHARLAND, Jean-Yves
Délégué du Syndicat des travailleurs
de l'énergie et de la chimie
FTQ

CHARLAND, Johanne
Conseillère pédagogique
Association des conseillers et conseillères
pédagogiques à l'éducation des adultes
des collèges du Québec

CHARRON, Jean
Directeur des services de l'équipement
Cégep de Sherbrooke

CHOINIÈRE, Denis
Président
Fédération nationale des enseignantes
et enseignants du Québec

CHOQUETTE, Michel
Adjoint à la Direction des services
pédagogiques
Cégep de Rosemont

COLETTE, Blaire
Département de santé
Vanier College

CORNELLIER, Jeannine
Conseillère pédagogique
Conseil de la formation professionnelle du Québec

CORRIVEAU, Louise
Coordonnatrice au Département de sociologie
Cégep Édouard-Montpetit

CORRIVEAU, Robert
Adjoint à la Direction des services pédagogiques
Cégep Joliette-De Lanaudière

CÔTÉ, Catherine
Étudiante
Cégep Édouard-Montpetit

CÔTÉ, Ghislaine
Parent
Cégep de Rimouski

CÔTÉ, Jean-Guy
Directeur du personnel
Centre de recherche et développement Alcan à Arvida

CÔTÉ-GAGNON, Raymonde
Professeure
Cégep de Jonquière

COULOMBE, Robert
Conseiller d'orientation
Cégep de Sherbrooke

COURCHESNE, Yvon
Agent de recherche
Commission de formation professionnelle (Hull)

COURTEMANCHE, Claude
Secrétaire général
Cégep de Sherbrooke

CRÊTE, Paul
Directeur du personnel
Cégep de La Pocatière

CUTTING, Gerald R.
Directeur
Campus de Lennoxville
Champlain Regional College

DAIGNEAULT, Alcide
Directeur général
Collège de Rimouski

D'AUTEUIL, Bernard
Directeur des ressources matérielles
Cégep de Baie-Comeau

DAVIGNON, Isabelle
Étudiante
Cégep de Maisonneuve

DE GAGNÉ, Thierry
Étudiant
Cégep de Maisonneuve

DE LA BARRE, Mitch
Étudiant
Dawson College

DEMERS, Émile
Directeur général
Cégep de l'Outaouais

DENEUX, Marcel
Coordonnateur du service de l'enseignement régulier
Cégep de Bois-de-Boulogne

DENIS, Jean-François
Étudiant en Technologie de système ordinés
Cégep de Sherbrooke

DESFORGES, Mado
Directrice de l'éducation des adultes
Cégep de Maisonneuve

DESGAGNÉS, Serge
Agent conseil
Centre d'aide aux entreprises (Jonquière)

DESJARDINS, François
Syndicat du personnel professionnel
Cégep de Rimouski

DESMARAIS, René
Professeur de Techniques de travail social
Cégep de Sherbrooke

DESRIVIÈRES, Debbie
Étudiante
John Abbott College

DION, Hélène
Professeure de Techniques de travail social
Cégep de Sherbrooke

DIREN, Ayse
Professeure de Techniques d'éducation en services de garde
Cégep de Sherbrooke

DOLBEC, Berthier
Conseiller en développement pédagogique
Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec

DÔME, Joseph
Professeur
Cégep de Jonquière

DOUVILLE, Michel
Directeur des affaires professionnelles
Corporation professionnelle des Technologues des sciences appliquées du Québec

DUBÉ, Gilles
Professeur
Cégep de Baie-Comeau

DUBOIS, Denis
Professeur de philosophie
Cégep de Bois-de-Boulogne

DUBOIS, Mario
Directeur du Service de l'informatique
Cégep de Sherbrooke

DUFOUR, Jean-Pierre
Responsable du Centre des ressources éducatives
Cégep de Jonquière

DUFOUR, Paul-André
Professeur
Cégep de Rimouski

DUFOUR, Thérèse
Services pédagogiques
Cégep de Jonquière

DUGUAY, Louis-Albert
Président
Commission de formation professionnelle de la région du Saguenay-Lac-St-Jean

DUMAIS, Robert
Directeur des services éducatifs
Cégep de Saint-Félicien

DUMONT, Roger
Ex-professeur
Cégep de Baie-Comeau

DUMONT, Suzanne
Présidente
Association des conseillers et conseillères pédagogiques à l'éducation des adultes des collèges du Québec

DUPONT, Yves
Directeur des ressources matérielles et financières
Cégep de l'Outaouais

DUQUETTE, Claire
Professeure de français
Cégep André-Laurendeau

DUQUETTE, Daniel
Technicien de travaux pratiques
Cégep de Sherbrooke

DURANLEAU, Irène
Professeure de français
Cégep de Sherbrooke

ELLIS, Wayne
Directeur des services aux étudiants
Heritage College

FERLAND, Muriel
Directrice adjointe Secondaire V
École Paul-Hubert, C.S. La neigette

FILION, Paul
Adjoint pédagogique
Cégep Édouard-Montpetit

FILION, Richard
Adjoint à la Direction des services pédagogiques
Cégep de l'Outaouais

FLEURY, Stéphane
Étudiant
Cégep Ahuntsic

FOLCO, Raymonde
Présidente
Conseil des communautés culturelles et de l'immigration

FORTIER, Gaétan
Professeur
Cégep de Rimouski

FORTIN, André
Étudiant
Cégep Montmorency

FORTIN, Céline
Étudiante
Cégep de l'Outaouais

FORTIN, Jacques
Directeur du programme de B.A.A.
École des Hautes études commerciales

FORTIN, Louis
Directeur des services pédagogiques
au collégial
Collège de Lévis

FORTIN, Nicole
Conseillère syndicale
Fédération des enseignants et
enseignantes du Québec

FORTIN, Toussaint
Doyen des études de 1er cycle
Université du Québec à Hull

FOURNIER, Ghislain
Directeur des services éducatifs
ITA de La Pocatière

FOURNIER, Perry
Directeur des services pédagogiques
Cégep de Matane

GABOURY, Nicole
Professeure
Cégep de l'Outaouais

GAGNÉ, Jean-Bernard
Professeur d'Économique
Cégep de Sherbrooke

GAGNÉ, Madeleine
Directrice de la Direction des études et
de la recherche
Ministère des Communautés culturelles et
de l'Immigration

GAGNÉ, Robert
Directeur des services pédagogiques
Campus Saint-Lawrence
Champlain Regional College

GAGNON, Réjean
Directeur général
Cégep de Baie-Comeau

GARCIA, Danielle
Directrice des services pédagogiques
Cégep de Rosemont

GARON, Gérald
Association des cadres
Cégep de Rimouski

GAUVREAU, Rollande
Syndicat du personnel de soutien
Cégep de l'Outaouais

GERMAIN, Yvan
Aide pédagogique individuelle
Association professionnelle des aides
pédagogiques individuels

GIGNAC, Jean
Directeur général
Cégep de Shawinigan

GIROUX, Benoît
Professeur de Psychologie
Cégep de Sherbrooke

GOBEIL, Jean-Guy
Coordonnateur à l'enseignement général
Commission des écoles catholiques de
Québec

GONNEVILLE, Claude
Coordonnateur à la vie étudiante
Cégep de Rosemont

GOULET, Odette
Conseillère en information scolaire et
professionnelle
Cégep de Sherbrooke

GRANT, Gail
Rédactrice-analyste
Conseil du patronat du Québec

GUIOMAR, M.-Germaine
Professeure de Philosophie
Cégep de Sherbrooke

HAMEL, Claude
Conseiller
Cégep de l'Outaouais

HAMEL, Jacques
Directeur des services pédagogiques
Cégep de Sorel-Tracy

HÉBERT, Marcel E.
Conseiller à la direction générale
École de technologie supérieure

HENDERSON, Keith
Directeur des services pédagogiques
Cégep de l'Outaouais

HOVELAQUE, Paulette
Coordonnatrice en enseignement général
CSR du Lac-Saint-Jean

JEANNOTTE, Jean
Directeur des ressources humaines
Cégep de Sherbrooke

JUNEAU, Jacques
Directeur des services pédagogiques
Cégep de Rivière-du-Loup

KESTEMAN, Jean-Pierre
Adjoint au vice-recteur à l'enseignement
Université de Sherbrooke

KIROUAC, Robert
Conseiller pédagogique
Association des syndicats de
professionnelles et professionnels

KOLESAR, Lawrence
Directeur général
Heritage College

KRISNAMOORTHY, Preetha
Étudiante
Champlain Regional College

LACASSE, Jean-Claude
Directeur général
Cégep de Lévis-Lauzon

LACASSE, Jocelyne
Professeure d'Économique
Cégep de Sherbrooke

LAFLAMME, Nicole
Coordonnatrice au Service
des ressources humaines
Cégep de Limoilou

LAFLEUR, Marcel
Directeur général
Cégep de la région de l'Amiante

LAFOND, Yves
Professeur d'Électrotechnique
Cégep de Sherbrooke

LAJEUNESSE, Daniel
Étudiant en Soins infirmiers
Cégep de Sherbrooke

LALONDE, Claude
Directeur général
Cégep de Saint-Jérôme

LAMARCHE, Jean
Professeur
Cégep de l'Outaouais

LAMOTHE, Denise
Agente de recherche
Conseil supérieur de l'éducation

LAMOUREUX, Denis
Professeur de Techniques de travail social
Cégep de Sherbrooke

LANDRY, Diane
Professeure de Biologie
Cégep de Sherbrooke

LANDRY, Jean-Pierre
Professeur de Biologie
Cégep de Sherbrooke

LANDRY, Louise
Présidente
Corporation professionnelle
des conseillers et conseillères d'orientation
du Québec

LANGE-SONDACK, Pierrette
Directrice
Ordre des infirmières et infirmiers
du Québec

LAPOINTE, Roger
Adjoint au directeur des services
de l'enseignement
Cégep de Baie-Comeau

LAPOINTE, Sandra
Étudiante
Cégep de l'Outaouais

LAPORTE, Michel
Conseiller à l'enseignement technique
Cégep de l'Outaouais

LAROSE, Denys
Directeur général
Cégep de Sainte-Foy

LAROSE, Louise
Professeure de Soins infirmiers
Cégep de Sherbrooke

LARUE, André
Directeur des services financiers
Cégep de Sherbrooke

LAUZIER, Robert
Professeur
Cégep de l'Outaouais

LAVALLÉE, Cécile
Professionnelle
Cégep de Jonquière

LAVOIE, Dominique
Étudiant
Cégep de Baie-Comeau

LAVOIE, Léger
Professeur de Mathématiques
Cégep de Sherbrooke

LEBEL, Suzanne
Directrice des services éducatifs
Institut de technologie agro-alimentaire
de Saint-Hyacinthe

LEBRUN, Sylvie
Aide pédagogique individuelle
Cégep de Sherbrooke

LECLERC, Jean
Directeur des ressources humaines
Cégep F.-X.-Garneau

LEDUC, François
Conseiller pédagogique à l'éducation
des adultes
Cégep de Baie-Comeau

LEDUC, Pierre
Directeur général
Cégep de Maisonneuve

LEFAIVRE, Louise
Animatrice
Cégep de Saint-Laurent

LEFEBVRE, Guy
Directeur des services pédagogiques
Cégep de Maisonneuve

LEFEBVRE, Jacques
Adjoint à la Direction des services
pédagogiques
Cégep de Saint-Hyacinthe

LEMAY, Denyse
Conseillère pédagogique
Cégep de Bois-de-Boulogne

LEMIEUX, Ghislain
Association des parents et membre
du C.A.
Cégep de Rimouski

LEMIEUX, Michel-Marc
Professeur de Philosophie
Cégep de Sherbrooke

LEMIRE, Gérard
Adjoint à l'organisation scolaire
Cégep Montmorency

LEMIRE, Paul G.
Directeur général
Cégep de Drummondville

LESSARD, Yves
Adjoint à la Direction des services
pédagogiques
Cégep de Jonquière

LÉVESQUE, Claude
Développement des ressources humaines
Centre hospitalier régional de Rimouski

L'HEUREUX, Brigitte
Conseillère en gestion du personnel
Cégep F.-X.-Garneau

LOPEZ, José-Pascual
Professeur de Philosophie
Cégep de Sherbrooke

MAHEUX, Claude
Directeur exécutif
SRAQ

MALLET, Josée
Étudiante
Cégep de Jonquière

MALTAIS, Jacques
Adjoint au directeur des services
pédagogiques
Cégep de Lévis-Lauzon

MANSEAU, Luc
Coordonnateur du Département
d'informatique
Cégep André-Laurendeau

MARSOLAIS, Marcel
Professeur
Cégep de Baie-Comeau

MARTEL, Odette
Étudiante au Service d'éducation
des adultes
Cégep de Sherbrooke

MARTEL, Yves
Adjoint à la Direction des services
pédagogiques
Cégep de l'Outaouais

MARTINEAU, Isabelle
Étudiante
Cégep de l'Outaouais

MAUFETTE, Paule
Conseillère pédagogique
en interculturalisme
Cégep Ahuntsic

MCCOY, Peggy Vajo
Coordonnatrice au Service
des activités étudiantes
Vanier College

MELOCHE, Jacques
Professionnel
Cégep de Jonquière

METHOT, Jean-Claude
Vice-recteur aux études
Université Laval

MEUNIER, Gilles
Directeur du pavillon Félix-Leclerc
Cégep de l'Outaouais

MONGRAIN, Gilles
Agent de recherche
Commission de formation professionnelle
Régions Bas-St-Laurent et
Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine

MONTGOMERY, Ann
Registraire
Université Bishop

MONTMINY, Diane
Aide pédagogique individuelle
Cégep de Sherbrooke

MOREAU, Joanne
Conseillère à l'éducation des adultes
Cégep de l'Outaouais

MORIN, Bernard
Coordonnateur en enseignement
pré-universitaire
Cégep Ahuntsic

MURPHY, Edward J.
Directeur
Campus Saint-Lawrence
Champlain Regional College

NGUYEN, Minh-Tien
Étudiant
Cégep de Bois-de-Boulogne

NUYT, André
Directeur général
Séminaire de Sherbrooke

OLIVIER, Clermont
Représentant du Syndicat
des enseignants et enseignantes
Cégep de Sherbrooke

OUELLET, Jean-Guy
Président du Conseil d'administration
Cégep de Sherbrooke

OUELLET, Marie
Aide pédagogique
Éducation des adultes
Cégep de l'Outaouais

PAGÉ, Pierre
Conseiller en études prospectives
Université du Québec

PANNELL, Derek
Président du Conseil d'administration
Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue

PAQUET, Conrad
Professeur d'Économie
Cégep de La Pocatière

PARENT, Ghislain
Adjoint du directeur des services
pédagogiques
Cégep de Chicoutimi

PATOINE, Yvon
Adjoint à la Direction des services
pédagogiques
Cégep de la région de l'Amiante

PELLETIER, Micheline
Doyenne des études de 1er cycle
Université du Québec à Montréal

PELLETIER, Peggy
Professeure de Sociologie
Cégep de Saint-Laurent

PELLETIER, Raymond
Professeur
Cégep de Rimouski

PELLETIER, Vital
Aide pédagogique individuelle
Cégep de Sherbrooke

PÉLOQUIN, Claude
Adjoint administratif – Service d'éducation des adultes
Cégep de Sherbrooke

PÉPIN, Pierre
Directeur des services aux étudiants
Cégep de Jonquière

PERRAULT, Jean
Directeur du Centre de l'activité physique
Cégep de Sherbrooke

PERRON, Michel
Chercheur (ECOBES)
Cégep de Jonquière

PICARD, Francine
Professeure
Cégep de Rimouski

PICARD, Louise
Professeure au Département de Soins infirmiers
Cégep de Maisonneuve

PIEDBŒUF, Georges
Professeur
École de Technologie supérieure

PLAMONDON, Robert
Directeur de la section collégiale
Le Petit Séminaire de Québec

POIRIER, Michel
Conseiller pédagogique
Cégep de Baie-Comeau

POIRIER, Richard
Étudiant
Cégep du Vieux Montréal

POIRIER, Serge
Technicien
Cégep de Rimouski

PRÉGENT, Daniel
Étudiant
Cégep du Vieux Montréal

PROVENÇAL, Sylvain
Étudiant
Cégep André-Laurendeau

PUCELLA, Pasquale
Doyen des études de 1er cycle
Université du Québec à Chicoutimi

PUCELLA, Salvatore
Professeur
Cégep de Rimouski

QUESNEL, Robert
Conseiller pédagogique au développement des programmes
Cégep Lionel-Groulx

REEVES, Myriam
Étudiante
Cégep de Rosemont

RHÉAUME, Pierre
Agent d'information
Union des producteurs agricoles

RICARD, Philippe
Coordonnateur départemental
Cégep de Rosemont

RICHARD, Jacques
Directeur des services pédagogiques
Collège Jean-de-Brébeuf

RICHARD, Jean-Guy
Technicien de travaux pratiques
Cégep de Sherbrooke

RICHARD, Réal
Directeur adjoint des services éducatifs
Cégep de Baie-Comeau

RICHARD, René
Professeur de Techniques de laboratoire médical
Cégep de Sherbrooke

RICHARD, Roger
Directeur général
Commission scolaire de Victoriaville

RICHER, Francine
C.i.s.o.p.
Cégep de Rimouski

RINGUET, Jean-Noël
Rédacteur du mémoire
Cégep de Chicoutimi

RIVARD, Wilfrid
Directeur des services pédagogiques
Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue

ROBILLARD, Michaël
Adjoint à la Direction des
services pédagogiques
Dawson College

RODRIGUEZ, Odette
Étudiante
Dawson College

ROGER, Nicole
Coordonnatrice en Soins infirmiers
Cégep du Vieux Montréal

ROY, Francine
Secrétaire – Service d'éducation
des adultes
Cégep de Sherbrooke

ROY, Gilles
Membre du Conseil d'administration
Cégep de Rimouski

ROY, Micheline
Directrice des services pédagogiques
Cégep de Sherbrooke

ROY, Patrick
Étudiant
Cégep de l'Outaouais

ROY, Serge
Conseiller pédagogique en
mathématiques
Commission scolaire régionale Chaudière

SAINT-AUBIN, Guy
Président
Association canadienne de la formation
professionnelle

SAINT-CYR, Claude
Coordonnateur au cheminement scolaire
Cégep du Vieux Montréal

SAULNIER, Diane
Chef du service des ressources humaines
Hydro-Québec

SAULNIER, Liliane
Aide pédagogique individuelle
Cégep de Baie-Comeau

SAVARD, Gilles
Professeur
Cégep de Jonquière

SÉNÉCHAL, Gérald
Adjoint à la Direction des services
pédagogiques
Cégep de Jonquière

SINCENNES, Lise
Professeure
Cégep de l'Outaouais

SIROIS, Alain Y.
Professeur d'Électrotechnique
Cégep de Sherbrooke

SNELLEN, Edgard
Directeur des services pédagogiques
Cégep d'Alma

SOLANGE, Jean-Claude
Directeur des services éducatifs
Cégep de Baie-Comeau

SONDACK, Robert
Adjoint pédagogique
Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu

SOUCY, Jean
Psychologue
Cégep de Sherbrooke

SUREAU, Sophie
Étudiante
Cégep de Bois-de-Boulogne

TANGUAY, Richard
Étudiant en électronique
Cégep de Sherbrooke

TANGUAY, Vincent
Directeur général adjoint
Commission scolaire Des Découvreurs

TÉOFILOVIC, Ljubomir
Directeur des enseignements
Institut de tourisme et d'hôtellerie

TESSIER, Pierre
Professeur d'Éducation physique
Cégep de Sherbrooke

TÉTREAULT, Claude
Professeur d'informatique
Cégep de Sherbrooke

TÉTREAULT, Élise
Professeure de Techniques d'éducation en services de garde
Cégep de Sherbrooke

THIBAULT, Jean-Claude
Professeur de Sciences humaines
Cégep de Sherbrooke

THIBOUTOT, Jacynthe
Professeure
Cégep Ahuntsic

THIBOUTOT, Jean-Pierre
Directeur des Services aux étudiants
Cégep de Rimouski

TOURIGNY, Claude
Coordonnateur des services éducatifs
Commission scolaire de Rouyn-Noranda

TREMBLAY, Claudette
Étudiante
Cégep de Jonquière

TREMBLAY, Laurier
Professeur
Cégep de Jonquière

TREMBLAY, Marcel
Services pédagogiques
Cégep de Jonquière

TREMBLAY, Marc-Eugène
Directeur des ressources humaines
Cégep de Baie-Comeau

TRUDEL, Jean
Directeur des services pédagogiques
Cégep de la Gaspésie et des Îles

TRUDEL, Jean
Conseiller en formation au Service d'éducation des adultes
Cégep de Sherbrooke

TUDEAU, Raymond
Directeur des Services corporatifs et des communications
Cégep de Rimouski

TURGEON, Jean
Secrétaire général
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

VALLÉE, Jocelyn
Directeur général
Cégep de Sherbrooke

VALLÉE, Lise
Adjointe à la Direction des services pédagogiques
Cégep de Saint-Laurent

VÉZINA, Jacques
Directeur général
Cégep de Jonquière

VIGNEAULT, Pierre
Directeur général du Centre Microtech
Cégep de Sherbrooke

VIGNOLA, Jean-Marie
Directeur de l'Institut maritime du Québec
Cégep de Rimouski

VINCENT, Claude
Coordonnateur de la formation
Stone-Consolidated inc.

VOYER, Germain
Directeur des Services pédagogiques
Cégep de Rimouski

WITCHEL, Carl
Chef de département (Humanities)
John Abbott College

WOODSWORTH, Patrick
Directeur des services pédagogiques
Dawson College

YELLE, Michel
Adjoint à la Direction des services pédagogiques
Cégep de l'Outaouais

YOUNG, William
Directeur du Service de l'éducation aux adultes
Heritage College

ZEMANOVITCH, Joseph
Directeur des services aux étudiants
Vanier College

ANNEXE C

BIBLIOGRAPHIE
DES DOCUMENTS CITÉS

ASSOCIATION DES COLLÈGES DU QUÉBEC, *Le collégial de l'an 2000 se crée aujourd'hui*, (mémoire au Conseil des collèges sur les priorités de développement de l'enseignement collégial), [Montréal], janvier 1991, 6 p.

ASSOCIATION MATHÉMATIQUE DU QUÉBEC, *Potentiel humain et mathématiques : une essentielle conjugaison aux temps futurs*, (mémoire au Conseil des collèges sur les priorités de développement de l'enseignement collégial), janvier 1991, 98 p.

ASSOCIATION OF AMERICAN COLLEGES, *Integrity in the College Curriculum*, Washington, D.C., AAC, février 1985, 47 p.

ASSOCIATION POUR LA RECHERCHE AU COLLÉGIAL (ARC), *Vers l'an 2000 : la recherche au collégial*, (mémoire au Conseil des collèges sur les priorités de développement de l'enseignement collégial), 1991, 27 p.

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DE PÉDAGOGIE COLLÉGIALE (AQPC), *Vers l'an 2000 : Les priorités de développement de l'enseignement collégial*, (mémoire au Conseil des collèges), 18 p.

_____, *Pédagogie collégiale* (périodique).

BEAULIEU, Yvon, (président de la Fédération des cégeps), lettre à M. Claude Ryan, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, 20 avril 1990.

BERTHELOT, Jocelyn, *Apprendre à vivre ensemble. Immigration, société et éducation*, Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ), 1990, 187 p.

BERTHELOT, Michèle, *Enseigner : qu'en disent les profs ?*, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation, coll. «Études et recherches», novembre 1991, 162 p.

BLOOM, Benjamin S., *Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaire*, Paris, Nathan, 1979, 270 p.

BONNEVILLE, Diane, *Les collèges et le développement régional : Enjeux et défis*, [Québec], [Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science], Direction générale de l'enseignement collégial, 1989, 77 p.

BOYER, E.L., *College : The Undergraduate Experience in America*, New York, Harper & Row, 1987, 328 p.

BUREAU DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC, *Perspectives démographiques du Québec et de ses régions 1986-2046*, Québec, [BSQ], 1990, 397 p.

CÉGEP DE SAINTE-FOY, *Le choix de faire mieux*, (mémoire au Conseil des collèges sur les priorités de développement de l'enseignement collégial), janvier 1991, 22 p.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC *ET AL.*, *La mission sociale du cégep de l'an 2000*, (mémoire au Conseil des collèges sur les priorités de développement de l'enseignement collégial), Montréal, CEQ, 1991, 54 p.

_____, *Réussir à l'école, Réussir l'école*, 1991, 75 p.

CENTRALE DES SYNDICATS DÉMOCRATIQUES, *L'adaptation de la main-d'œuvre passe par la formation*, (mémoire au Conseil des Collèges sur les priorités de développement de l'enseignement collégial), décembre 1990, 32 p.

CHAMBRE DE COMMERCE DU MONTRÉAL MÉTROPOLITAIN, *Vers l'an 2000 : Les priorités de développement de l'enseignement collégial*, (mémoire au Conseil des collèges), 21 p.

Charte de la langue française, Lois refondues du Québec, chap. C-11.

COLLÈGE DE TROIS-RIVIÈRES, *Vers l'an 2000 : Les priorités de développement de l'enseignement collégial*, (mémoire au Conseil des collèges), 31 janvier 1991, 57 p.

COMITÉ MINISTÉRIEL SUR LA RECHERCHE AU COLLÉGIAL, *La recherche au collégial : Réflexions et recommandations*, [Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science], Direction de la recherche et du développement, 1990, 72 p.

«Comment l'enseignant peut-il influencer la réussite de ses élèves ?», dans *Pratiques pédagogiques*, revue du CRDP du cégep de Bois-de-Boulogne, vol. 4, n° 5, jan. 1992, p. 1-16.

COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL, *La diminution de l'effectif du secteur professionnel dans les collèges : enjeux institutionnels et sociaux*, (rapport 1988-1989), [Québec], Conseil des collèges, janvier 1991, 49 p.

COMMISSION DE L'ÉVALUATION, *L'évaluation des programmes de formation au collégial. Cadre de référence expérimental*, [Québec], Conseil des collèges, juin 1991, 56 p.

_____, *La mise en œuvre des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages*, (rapport 1988-1989), Conseil des collèges, Québec, mars 1990, 68 p.

COMMISSION D'ÉTUDE SUR LA FORMATION DES ADULTES (« commission Jean »), *Apprendre : Une action volontaire et responsable. Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente*, 1982, 44 p.

CONSEIL DES COLLÈGES, *Avis au ministre de l'Éducation sur l'établissement de politiques d'évaluation dans les collèges*, Québec, 1982, 26 p.

_____, *Le cégep de demain*, [Québec], 1985, 179 p.

_____, *L'éducation des adultes dans les cégeps*, (rapport 1991), [Québec], mars 1991, 131 p.

_____, *L'enseignement de l'anglais dans les collèges anglophones*, (avis), [Québec], 1990, 42 p.

_____, *Enseigner aujourd'hui au collégial*, (rapport 1986-1987), [Québec], janvier 1987, 74 p.

_____, *L'harmonisation du secondaire et du collégial*, (rapport 1988-1989), [Québec], septembre 1989, 117 p.

_____, *Harmoniser les formations professionnelles secondaire et collégiale : un atout pour leur développement*, (avis), [Québec], octobre 1991, 62 p.

_____, *Modifications au Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, (avis), [Québec], février 1992, 31 p.

_____, *Le nouveau mode d'allocation des ressources budgétaires pour l'enseignement collégial public*, (avis), [Québec], mai 1990, 48 p.

_____, *L'orientation de la recherche dans les collèges et commentaires sur le programme* ACSAIR, (avis), [Québec], 1987, 55 p.

_____, *Le programme révisé de Sciences humaines*, (avis), [Québec], 1990, 57 p.

_____, *La qualité du français au collégial : éléments pour un plan d'action*, (avis), [Québec], 1988, 56 p.

_____, *La réussite, les échecs et les abandons au collégial*, (rapport 1987-1988), [Québec], 100 p.

_____, *Vers l'an 2000. Les priorités de développement de l'enseignement collégial*, (document de consultation), [Québec], juin 1990, 72 p.

CONSEIL DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION, *Quelques arpents de neige... à partager*, [Montréal], novembre 1988, tome 1 : 92 p., tome 2 : 55 p.

CONSEIL INTERPROFESSIONNEL DU QUÉBEC, *Commentaires du Conseil interprofessionnel du Québec relativement au document de consultation du Conseil des collèges intitulé : «Vers l'an 2000 les priorités de développement de l'enseignement collégial»*, février 1991, 7 p.

CONSEIL DU PATRONAT DU QUÉBEC, *Le défi de la formation professionnelle des jeunes, une analyse prospective du C.P.Q.*, septembre 1991, 38 p.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS, *Étude sectorielle en sciences sociales. Rapport final*, 1989, 93 p.

_____, *Le secteur des sciences sociales : voies de développement et cibles d'action*, (avis), Québec, mars 1990, 46 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Apprendre pour de vrai : Témoignages sur les enjeux et les conditions d'une formation de qualité*, [Québec], (rapport 1984-1985), 94 p.

_____, *Le collège* («rapport Nadeau»), Québec, 1975, 185 p.

_____, *Le développement socio-économique régional : un choix à raffermir en éducation*, (avis), [Québec], 1989, 58 p.

_____, *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle* (rapport 1989-1990), [Québec], 1990, 53 p.

_____, *Du collège à l'université : l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur*, (avis), [Québec], 1988, 50 p.

_____, *En formation professionnelle : l'heure d'un développement intégré*, (avis), [Québec], 1992, 131 p.

_____, *La formation fondamentale et la qualité de l'éducation*, (rapport 1982-1984), [Québec], 1984, 62 p.

_____, *Une meilleure articulation du secondaire et du collégial : un avantage pour les étudiants*, (avis), [Québec], 1989, 114 p.

_____, *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer*, (avis), [Québec], 1992, 175 p.

_____, *La profession enseignante : vers un nouveau contrat social*, (rapport 1990-1991), Les publications du Québec, 1991, 57 p.

_____, *La qualité de l'éducation : un enjeu pour chaque établissement*, (rapport 1986-1987), [Québec], 1987, 42 p.

_____, *Le rapport Parent, vingt-cinq ans après*, (rapport 1987-1988), [Québec], 1988, 151 p.

Contact, bulletin d'information scolaire et professionnelle du cégep de Chicoutimi, vol. 1, n°4, déc. 1991-janv. 1992.

CORMIER, Louise, *Les cégeps. Question d'avenir*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, coll. «Diagnostic», 1991, 298 p.

CÔTÉ, Charles, *Désintégration des régions ; le sous-développement durable au Québec*, Chicoutimi, Éd. JCL inc., 1991, 261 p.

DALLAIRE, Lise, «Le Mastery Learning, un modèle pédagogique subversif...», *Pédagogie collégiale*, numéro pilote, juin 1987, p. 12-13.

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, *Cadre d'intervention et voies d'action de la Direction générale de l'enseignement collégial en formation sur mesure*, 1990, 35 p.

_____, *Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, [Québec], 42 p.

_____, *Cadre de référence pour l'élaboration, la révision et l'évaluation des programmes au collégial. Document I, Principes et orientations*, décembre 1984, 32 p.

_____, *Cahiers de l'enseignement collégial*, [Québec], [Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science], plusieurs volumes, mise à jour périodique.

_____, *Statistiques et indicateurs : Regard sur le collégial 1990-1991*, Québec, 1991, 63 p.

DUBAR, Sophie, «Réflexion en six temps sur l'approche-programme», *Pédagogie collégiale*, vol. 4, n° 1, septembre 1990, p. 37 à 41.

DUCHARME, Robert, J. Stern, Y. Bois et M. Poirier, *Inventaire de la recherche au collégial*, Cégep de Saint-Jérôme, 1988, 122 p.

DUCHESNE, Louis, *La situation démographique au Québec, édition 1990*, Bureau de la statistique du Québec (BSQ), 1991, 234 p.

DUMONT, Fernand, *Le lieu de l'homme*, Montréal, HMH, coll. «H», 1968, 233 p.

_____, *Mémoire à la Commission parlementaire sur la culture : sur le contexte d'une politique culturelle*, novembre 1991, 12 p.

_____, *Le sort de la culture*, Montréal, L'Hexagone, 1987, 332 p.

DUMONT, Fernand, et Guy Rocher, «L'expérience du CEGEP : urgence d'un bilan», *Critère*, janvier 1973, p. 11 à 25 (aussi, des mêmes auteurs, dans la revue *Maintenant*, nº 122, janvier 1973, p. 17 à 23).

EMPLOI ET IMMIGRATION CANADA ET INSTITUT HUDSON, *L'alphabétisation et la main-d'œuvre : le défi des années 90*, 1989.

Entente intervenue entre, d'une part, la Fédération nationale des enseignants et enseignantes du Québec (FNEEQ) (CSN) et, d'autre part, le Comité patronal de négociation des collèges (CPNC)..., [Québec], 1990, 271 p.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS, *Le cheminement scolaire des étudiantes et étudiants*, Commission des affaires pédagogiques, «Études et recherches», novembre 1989, 243 p.

_____, *Mémoire de la Fédération des cégeps au Conseil des collèges sur les priorités de développement de l'enseignement collégial*, [Montréal], février 1991, 36 p.

_____, *Pour une gestion concertée des programmes au collégial*, Montréal, 1992, 17 p.

FÉDÉRATION DES EMPLOYÉES ET EMPLOYÉS DE SERVICES PUBLICS (FEESP-CSN), *Vers l'an 2000 : Les priorités de développement de l'enseignement collégial*, (mémoire au Conseil des collèges), 22 p.

FNEEQ (CSN), *Les cégeps au cœur de demain*, (mémoire au Conseil des collèges sur les priorités de développement de l'enseignement collégial), 101 p.

FORCIER, Paul, «Faire apprendre l'essentiel dans les programmes d'études», *Pédagogie collégiale*, vol. 5, nº 2, décembre 1991, p. 22 à 26.

GAGNÉ, Gilles, et Bengt Lindfelt (réd.), *Principes directeurs pour l'amélioration du français, langue maternelle*, [Québec], Conseil de la langue française, coll. «Notes et documents», nº 65, 1987, 98 p.

GAREAU, Ronald, *Travailler pendant les études au cégep*, [Montréal], Cégep Ahuntsic, septembre 1990, 53 p.

GINGRAS, Paul-Émile, «Les collèges et l'évaluation institutionnelle», *Pédagogie collégiale*, vol. 5, nº 2, déc. 1991, p. 34 à 37.

GRÉGOIRE, Réginald, *Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégeps*, Québec, Conseil des collèges, 1986, 138 p.

_____, *L'évolution des politiques relatives aux programmes d'études du primaire et du secondaire public du secteur catholique francophone du Québec*, [Québec], École nationale d'administration publique, coll. «Bilans et perspectives», nº 12, 1987, 197 p.

RÉGINALD GRÉGOIRE INC., *L'enseignement collégial, ou son équivalent, dans quelques provinces ou pays*, Québec, Conseil des collèges, coll. «Études et réflexions sur l'enseignement collégial», [à paraître].

_____, *La formation fondamentale, points de vue français et américains*, (document de travail), Beauport, 28 mai 1990, 52 p.

GROUPE-CONSEIL SUR LA POLITIQUE CULTURELLE AU QUÉBEC, *Une politique de la culture et des arts. Une proposition présentée à madame Liza Frulla-Hébert, ministre des Affaires culturelles*, («rapport Arpin»), Québec, Les Publications du Québec, 1991, 327 p.

INCHAUSPÉ, Paul, «Quelques réflexions sur la formation fondamentale et l'approche-programme», exposé présenté au Colloque sur la formation fondamentale au cégep, Alma, 6 juin 1989.

KELLER, Phyllis, *Getting at the Core, Curricular reform at Harvard*, Harvard University Press, 1982, 200 p.

LALIBERTÉ, Jacques, «La formation fondamentale et l'approche-programme», *Ici pédagogie*, (cégep de Rosemont), vol. v, nº 4, mai 1990, p. 29 à 39.

_____, *La formation fondamentale, La documentation française (1981-1986)*, Montréal, CADRE et Direction générale de l'enseignement collégial, 1987, 239 p.

LANGLOIS, Simon, et al., *La société québécoise en tendances 1960-1990*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1990, 667 p.

LAPOINTE, Jocelyn, «Le travail à temps partiel des élèves de 4e et 5e secondaire pendant leurs études. Recension des écrits», *Les Cahiers du LABRAPS*, série «Études et recherche», vol. 9, 1991, 85 p.

LASNIER, François, «L'évaluation des groupes stables : les variables impliquées et leur mesure», *Actes du 11e colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogique collégiale : «Étudier au collégial, une réalité diversifiée»*, Montréal, AQPC, [1991], p. 506-1 à 506-11.

LAVOIE, Hélène, *Les échecs et les abandons au collégial, Document d'analyse*, [Québec], Direction générale de l'enseignement collégial, 1987, 85 p.

LAWTON, Denis, *Curriculum Studies and Education Planning*, Londres, Hodder and Stoughton, 1985, 161 p.

LECLERC, Chantal, *La présence des minorités linguistiques au collégial*, 1990, pagination multiple.

LESOURNE, Jacques, *Éducation et société. Les défis de l'an 2000*, Paris, La Découverte – Le Monde, 1988, 354 p.

LEVESQUE, Mireille, et Danielle Pageau, *La persévérance aux études. La conquête de la toison d'or ou l'appel des sirènes*, [Québec], Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, [1990], 431 p.

L'HÉRAULT, Jean, *L'emploi et les carrières des années 90*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1990, 122 p.

Loi sur l'instruction publique, Lois refondues du Québec, chap. I-13.3.

Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, Lois refondues du Québec, chap. C-29.

MATTEAU, Pierre, «Le Mastery Learning : une stratégie intégratrice», *Pédagogie collégiale*, vol. 2, nº 1, octobre 1988, p. 14 à 17.

MEIRIEU, Philippe, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, Éditions ESF, 1989, 146 p.

MINISTÈRE DE LA MAIN-D'ŒUVRE, DE LA SÉCURITÉ DU REVENU ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE, *Le développement des compétences, le défi des années 90*, juin 1991, 159 p.

_____, *Mémoire au Conseil des collèges sur les priorités de développement de l'enseignement collégial*, 1990, 26 p.

_____, *Partenaires pour un Québec compétent et compétitif. Énoncé de politique sur le développement de la main-d'œuvre*, Québec, 1991, 85 p.

_____, *Perspectives sectorielles du marché du travail au Québec et dans ses régions, 1991, 1992 et 1995*, août 1991, 144 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Les collèges du Québec. Nouvelle étape. Projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP*, (Livre blanc), Québec, 1978, 64 p.

_____, *L'enseignement collégial et les collèges d'enseignement général et professionnel*, Documents d'éducation 3, Québec, 1967, 122 p.

_____, *La formation générale des jeunes : l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Instructions 1992-1993*, Québec, novembre 1991, 37 p.

_____, *Indicateurs 1991 sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire*, 1991, 68 p.

_____, *Un projet d'éducation permanente. Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes*, 1984, 77 p.

_____, Direction générale des programmes, *Répertoire des programmes de formation générale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire*, [Québec], 1989, pagination multiple.

_____, *Vie pédagogique* (périodique).

MINISTÈRE DE L'INDUSTRIE, DU COMMERCE ET DE LA TECHNOLOGIE, *Vers une société à valeur ajoutée. Énoncé de politique de développement industriel*, Québec, décembre 1991, 48 p.

MINISTÈRE DES AFFAIRES INTERNATIONALES, *Le Québec et l'interdépendance, le monde pour horizon : éléments d'une politique d'affaires internationales*, Québec, 1991, 228 p.

MINISTÈRE DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION, *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*, [Québec], 1990, 88 p.

_____, *Plan d'action gouvernemental en matière d'immigration et d'intégration*, Montréal, 1991, 87 p.

MOTHÉ, Daniel, «Les progrès de l'exclusion», *Esprit*, février 1991, p. 73 à 91.

NEEDLE, Stacy, *The Other Route into College, Alternative Admission*, éd. M.S., Random House, 1991, 213 p.

PAQUETTE, Normand, *Rétrospective et regard sur l'avenir*, Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, coll. «Les collèges et le développement régional», avril 1988, 178 p.

PETRELLA, Riccardo, «Malheur aux faibles et aux exclus. L'évangile de la compétitivité», *Le Monde diplomatique*, septembre 1991, p. 32.

PINARD, Hélène, *Mutations des rôles techniques et formation*, Conseil des collèges, coll. «Études et réflexions sur l'enseignement collégial» [à paraître].

POIRIER, Dalida, «Le travail salarié pendant les études», *Les Cahiers du LABRAPS*, vol. 10, chap. II, 1991, p. 93 à 129.

Prospectives (périodique publié par CADRE et ensuite par l'Association des institutions d'enseignement secondaire jusqu'en 1990).

PROST, Antoine, *Éloge des pédagogues*, Paris, Le Seuil, 1985, 240 p.

Rapport du comité d'études sur les cours communs à tous les étudiants du C.E.G.E.P. («rapport Roquet»), [Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement collégial], 1er décembre 1970, 70 p.

Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, («rapport Parent»), Québec, 1964, 5 vol.

Rapport final du Comité d'étude sur la situation de la tâche des enseignantes et enseignants de cégep, Québec, juin 1988, 161 p.

RASSEKH, S., et G. Vadeanu, *Les contenus de l'éducation. Perspectives mondiales d'ici à l'an 2000*, Paris, UNESCO, 1987, 311 p.

Régime pédagogique de l'enseignement secondaire, décret 74-90, 24 janvier 1990, publié par L'Éditeur officiel du Québec, 1990.

Règlement sur le régime pédagogique du collégial, adopté le 29 février 1984, publié en édition commentée par la Direction générale de l'enseignement collégial.

REID, Philippe, assisté de Jean-Hugues Paradis, *La formation fondamentale des cégépiens : une évaluation par leurs professeurs*, [Sainte-Foy], Cégep François-Xavier-Garneau, septembre 1990, 158 p.

ROBILLARD, Lucienne, (ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science), discours prononcé à l'Assemblée nationale, 25 mars 1992.

_____, «L'enseignement collégial en 1991 : des préoccupations, des actions, des enjeux», allocution devant l'Assemblée générale de la Fédération des cégeps, 21 février 1991.

ROBILLARD, Michel, «Persévérance et réussite», *Réseau. Le magazine de l'Université du Québec*, septembre 1991, p. 12 à 17.

RYAN, Claude, (ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science), «Les cégeps aujourd'hui et demain», *Actes du colloque «Le cégep et vous : partenaires pour l'avenir»*, tome I, p. 19 à 24.

SECRÉTARIAT À LA FAMILLE, *Les orientations du deuxième plan d'action en matière de politique familiale*, 14 juin 1991, 39 p.

_____, *La politique familiale. Énoncé des orientations et de la dynamique administrative*, Québec, 1987, 16 p.

SECRÉTARIAT D'ÉTAT AU PLAN, *Éduquer pour demain*, Paris, Éditions La Découverte, 1991, 361 p.

SERVICE DES PROGRAMMES, *Guide de la coordination*, version révisée, [Québec], Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, septembre 1987, 50 p. + annexes.

SERVICE RÉGIONAL D'ADMISSION DU MONTRÉAL MÉTROPOLITAIN, *Rapport annuel 1987-1988*, Montréal, SRAM, [1988], pagination multiple.

_____, *Rapport annuel 1990-1991*, Montréal, SRAM, 1991, pagination multiple.

TERRILL, Ronald, *L'abandon scolaire au collégial : une analyse du profil des décrocheurs*, [Montréal], Service régional d'admission du Montréal métropolitain, 1988,122 p.

UNIVERSITÉ LAVAL, FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION, *Rapport du comité sur la formation fondamentale*, Québec, 30 août 1989, 176 p.

Vocabulaire de l'éducation, ss la resp. de Joce-Lyne Biron, Québec, Les publications du Québec, deuxième édition, 1990, 229 p.

CONSEIL DES COLLÈGES
1991-1992

PRÉSIDENT : **Yvon Morin**

MEMBRES :

Nicole Béique-Vetland
Directrice
Institut Niagara

René J. Bernier
Professeur
Cégep de la Pocatière

Michel Blondin
Adjoint au 1er vice-président
Le Fonds de Solidarité
des travailleurs
du Québec (FTQ)

Jules Bourque
Directeur général
Cégep de la Gaspésie et des Îles

Vincent Di Maulo
Professeur
Cégep de Bois-de-Boulogne

Jean-Guy Gaulin
Conseiller en éducation

Yves Lewis
Directeur général adjoint
et directeur
des services pédagogiques
Institut Teccart Inc.

Arthur Marsolais
Président de la Commission de
l'enseignement professionnel

Raymonde McCormack
Présidente du Conseil
d'administration
du Collège régional Champlain

Ronald Pleau
Vice-président
Ressources humaines et Services
administratifs
La Laurentienne

Claude Poulin
Professeur
Cégep de Sainte-Foy

Karmen Pross
Membre du Conseil
d'administration
Cégep de Limoilou

Yves Ricard
Professeur
Université du Québec à
Trois-Rivières

Nicole Simard
Présidente de la Commission
de l'évaluation

Jean-Claude Solange
Adjoint au directeur des services
pédagogiques
Cégep Ahuntsic

Robert Trempe
Sous-ministre adjoint aux
opérations
Ministère des Communautés
culturelles et de l'Immigration
Gouvernement du Québec

SECRÉTAIRE DU CONSEIL : **Jean-Claude Sauvé**

Conseil des collèges

Telbec: Code 1 *Numéro 01*

Embargo: jeudi le 21 mai 1992, à 11 h

Les priorités de développement de l'enseignement collégial
LE CONSEIL DES COLLÈGES REND PUBLIC SON RAPPORT

Montréal, le 21 mai 1992. Le président du Conseil des collèges, monsieur Yvon Morin, rend public le rapport du Conseil sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, rapport intitulé *L'enseignement collégial: des priorités pour un renouveau de la formation*. Ce rapport a récemment été remis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science.

En conférence de presse, monsieur Morin a tenu à préciser que ce rapport de plus de 400 pages s'inscrit dans la foulée d'une vaste consultation à laquelle le Conseil a invité près de 350 établissements et organismes, concernés ou intéressés par le développement de l'enseignement collégial, à s'interroger sur l'avenir de cet ordre d'enseignement.

Questions d'avenir, réponses d'aujourd'hui
Les activités de consultation, les recherches et les analyses menées par le Conseil visaient à répondre à trois grandes questions portant sur: les caractéristiques prévisibles de la société québécoise à l'aube de l'an 2000 et les défis qu'elles poseront à l'enseignement collégial; les orientations à donner à la mission des collèges pour qu'ils préparent les élèves à vivre dans la société d'aujourd'hui et de demain; l'organisation et la gestion de l'enseignement collégial pour qu'il apporte la meilleure contribution possible au développement de la société québécoise.

Un rapport qui propose des orientations à privilégier et des actions à entreprendre
Dans la première partie de son rapport, le Conseil procède à une lecture et à une analyse de *l'évolution prévisible de la société québécoise* sous quatre angles: les perspectives démographiques, le développement économique et technologique, le développement social et culturel, les perspectives politiques. Cette analyse conduit le Conseil à identifier les caractéristiques fondamentales de la société québécoise et les défis qui en découlent pour le système éducatif.

Le Conseil consacre la deuxième partie à *actualiser la conception de l'enseignement collégial* en identifiant les principales composantes de la mission de formation que les collèges doivent assumer pour répondre aux besoins des individus et de la société. Le Conseil y analyse les paramètres d'une formation de qualité qui se situent dans une perspective d'éducation permanente et d'insertion du collège dans son milieu.

La troisième partie présente de façon détaillée les *priorités de développement de l'enseignement collégial* pour les prochaines années. Le Conseil identifie six priorités majeures: le renforcement et l'élargissement de la *formation générale*; la rénovation de la *formation préuniversitaire*; l'amélioration de la qualité, l'augmentation du recrutement et la diversification de la structure des *programmes techniques*; le développement de la *formation continue*; la mise en oeuvre d'une stratégie globale favorisant la *réussite des études*; la rénovation et le renforcement du *dispositif de l'évaluation au collégial*.

Enfin, dans la quatrième partie, le Conseil propose un certain nombre de *moyens essentiels à la rénovation et au développement de l'enseignement collégial*. Il faudra accentuer la responsabilité des établissements, rénover la gestion des programmes, mobiliser et développer les ressources humaines, rendre disponibles des ressources financières suffisantes, et favoriser la recherche.

En conclusion, le Conseil remet en lumière les perspectives générales qu'il retient pour le développement de l'enseignement collégial de même que les principales lignes d'action qu'il privilégie pour assurer le renouveau de cet ordre d'enseignement.

- 30 -

Source: Normande Levesque
Responsable de l'information
Tél.: (418) 646-5812

Conseil des collèges

Embargo: jeudi le 21 mai 1992, à 11 h

Selon le Conseil des collèges

LES COLLÈGES SONT LÀ POUR RESTER, MAIS LE MOMENT EST VENU DE RENOUVELER L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

Montréal, le 21 mai 1992. Dans une perspective de continuité résolument tournée vers la recherche d'une qualité accrue de la formation, le Conseil des collèges est d'avis qu'il n'y a pas lieu de remettre en question l'existence des collèges, mais qu'il faut renouveler l'enseignement collégial et améliorer sa performance afin qu'il réponde toujours mieux aux attentes des élèves et de la société.

Telle est la principale ligne de force d'un rapport que le Conseil vient de rendre public, rapport intitulé *L'enseignement collégial: des priorités pour un renouveau de la formation*.

Dans une société moderne ouverte sur le monde...
La mondialisation des échanges et des communications ainsi que la présence grandissante de diverses communautés culturelles sur son territoire obligent le Québec à s'ouvrir de plus en plus sur le monde et à être en concurrence avec les autres pays dans la production des biens et des services. Pour éviter d'être exclu du nouvel ordre mondial en train de se faire, le Québec devra mettre l'accent sur la formation et le perfectionnement de ses ressources humaines.

Dans un environnement axé sur la performance, la compétitivité et les exigences économiques, l'enseignement collégial est directement interpellé puisqu'il doit préparer les Québécois et les Québécoises à vivre et à travailler dans cette société moderne de même qu'à contribuer au développement d'une vie sociale et culturelle enrichissantes.

... les grands défis que devront relever les collèges
Quels que soient les phénomènes observés dans l'évolution prévisible de la société québécoise, ils militent tous en faveur d'une formation plutôt générale et polyvalente que très spécialisée. Devant l'évolution rapide et en grande partie imprévisible du marché du travail, les collèges devront former *des personnes compétentes* dont les connaissances et les habiletés ne se limiteront pas à celles qui sont étroitement reliées à leur spécialité ou à un emploi précis.

Les collèges devront aussi former *des personnes capables de s'adapter* à toutes sortes de changements. Le marché de l'emploi et l'organisation du travail continueront de connaître des transformations importantes qui affecteront les travailleurs et les travailleuses.

Au-delà de la formation de personnes aptes à occuper un emploi sur le marché du travail, le système d'éducation a la responsabilité de former *des citoyens et des citoyennes capables de faire des choix fondés sur un système de valeurs et sur un esprit critique*. Les collèges devront transmettre aux élèves des éléments de l'héritage culturel québécois (démocratie, justice, égalité, partage, langue française, etc.) et développer leur esprit critique afin de les rendre capables de faire de véritables choix dans une société aux rapports socio-économiques, politiques et culturels de plus en plus complexes.

Enfin, les collèges devront former *des personnes ouvertes à la diversité*, c'est-à-dire des personnes conscientes des réalités du monde qui les entoure et capables de se situer par rapport à d'autres cultures. Accepter et même promouvoir l'élargissement des horizons culturels devient une exigence de la modernité, tout comme accueillir adéquatement les membres des communautés culturelles et contribuer à leur intégration à la société québécoise devient un grand défi de l'ouverture à la diversité.

Les collèges sont là pour rester, oui mais...
L'enseignement collégial est et doit être toujours davantage un instrument de promotion individuelle et collective des Québécois et des Québécoises. Les collèges sont là pour rester, mais ils doivent déployer des efforts renouvelés pour ajuster leur contribution en fonction des défis posés par l'évolution de la société. Ils devront mettre résolument le cap sur une formation de qualité.

- 30 -

Source: Normande Levesque
Responsable de l'information
Tél.: (418) 646-5812

Conseil des collèges

Embargo: jeudi le 21 mai 1992, à 11 h

Pour répondre aux nouveaux défis du Québec
DES MODIFICATIONS MAJEURES S'IMPOSENT À L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

Montréal, le 21 mai 1992. Pour promouvoir la qualité de l'enseignement collégial et l'ajuster aux besoins des personnes et de la société québécoise contemporaine, le Conseil des collèges retient six priorités dont la mise en oeuvre lui paraît nécessaire pour renouveler la formation collégiale. Ces priorités portent sur la formation générale, la formation préuniversitaire, la formation technique, la formation continue, la réussite des études et les pratiques d'évaluation.

La présentation de ces priorités et des modalités de leur mise en application constitue la partie centrale du rapport du Conseil sur les priorités de développement de l'enseignement collégial.

Il faut donner une formation générale élargie à tous les élèves
Pour le Conseil des collèges, il importe de renouveler, de renforcer et d'élargir la formation générale des études collégiales pour tous les élèves, qu'ils poursuivent des études préuniversitaires ou techniques. Les principaux éléments de cette formation générale doivent être insérés dans tous les programmes et porter sur les thématiques suivantes: la littérature et la langue; les valeurs morales et éthiques; les langues modernes; les grandes questions de société (institutions sociales, problèmes contemporains, etc.); la culture scientifique et technologique. Pour actualiser ces orientations conformes aux besoins de formation identifiés, le Conseil propose un important réaménagement du contenu et de la structure des programmes d'enseignement.

Il faut rénover l'enseignement préuniversitaire
Le recrutement très large des programmes préuniversitaires, l'orientation incertaine de beaucoup de jeunes, la hiérarchisation des programmes où celui de Sciences de la nature fait figure de proue et le degré de spécialisation variable sont, parmi d'autres, autant d'éléments qu'il faut réviser en enseignement préuniversitaire. Le Conseil croit qu'il faut apporter trois changements importants pour que la formation préuniversitaire soit une étape de qualité préparant à la poursuite d'études universitaires plus spécialisées: une nouvelle approche de l'orientation et de la sélection des candidats afin de les aider à confirmer ou à modifier leur choix initial; une consistance et une cohérence interne plus fortes de tous les programmes pour les rendre équivalents en termes d'exigences et de charge de travail imposée aux élèves; une diversification accrue des programmes par une offre de nouveaux profils de formation.

Il faut améliorer la qualité de la formation technique
La hausse générale des compétences requises par l'évolution du marché du travail exige le renouvellement de la qualité de la formation technique dans le sens d'une formation pertinente, large, exigeante et fondamentale. Pour y arriver, il faudra, notamment, procéder à une révision régulière et plus rapide des contenus de programme, introduire des stages pour les élèves et assurer un meilleur lien entre les savoirs techniques et les connaissances scientifiques de base. Le Conseil est également convaincu qu'il faudra assouplir la structure des programmes techniques pour mieux répondre aux cheminements diversifiés des élèves, en segmentant le diplôme d'études collégiales en étapes certifiées et cumulatives, et même en offrant des formations techniques plus courtes ou des programmes d'État plus courts.

La formation technique constitue un atout de toute première importance pour le développement économique, scientifique, technologique et social du Québec. C'est pourquoi le Conseil considère qu'il est primordial d'accroître le recrutement en formation technique et de mener des actions concertées de valorisation sociale de cette formation et des professions auxquelles elle donne accès.

Il faut développer la formation continue pour les adultes
La capacité de la main-d'oeuvre de s'adapter aux changements rapides et continuels du marché du travail repose sur une approche de la formation continue qui va au-delà de l'application des programmes de main-d'oeuvre ou des apprentissages à court terme limités à une fonction de travail spécifique. Pour relever le défi de la qualification des ressources humaines, les collèges et le Ministère devront promouvoir une conception plus large de la formation continue et prendre les moyens nécessaires pour que les adultes aient accès aux formations du collégial qui sont reconnues, sanctionnées par des diplômes et qui assurent des apprentissages transférables et durables. Tout en poursuivant leurs actions en formation sur mesure pour répondre rapidement à des besoins particuliers de formation, les collèges doivent rendre plus accessible aux adultes la formation générale et, pour ceux qui le désirent, la formation qui leur permettra de s'engager plus avant dans des études collégiales.

Il faut mettre en oeuvre une véritable stratégie de la réussite
Dans un contexte où il est de plus en plus indispensable de posséder une formation poussée, complète et de qualité, il devient socialement inacceptable de laisser autant de personnes (entre 35 et 40 %) sortir du réseau collégial sans qualifications reconnues. Pour accroître le taux de réussite des études collégiales et assurer au plus grand nombre possible d'élèves une vie professionnelle satisfaisante, le Conseil des collèges propose d'importantes mesures à mettre en oeuvre, notamment: le développement et l'implantation

systématique de modes de dépistage des élèves à risque; la mise en place d'une propédeutique obligatoire pour les élèves dont les acquis antérieurs se révèlent insuffisants; l'imposition de cours de mise à niveau pour ceux qui éprouvent des difficultés dans certaines matières; l'accentuation de l'encadrement des élèves en première année. De telles mesures, insérées dans une stratégie globale de la réussite, représentent certes des coûts additionnels, mais l'échec et l'abandon des études entraînent des coûts sociaux si élevés qu'il devient rentable d'investir davantage dans la réussite des études.

Il faut renforcer et généraliser les pratiques d'évaluation

Pour le Conseil des collèges, il sera difficile d'entreprendre les changements qui s'imposent pour renouveler l'enseignement collégial si les collèges ne disposent pas de mécanismes d'évaluation suffisants, efficaces et fiables. Malgré des acquis indéniables, la situation de l'évaluation dans les collèges fait voir de nombreuses insuffisances qu'il importe de combler pour assurer un enseignement de qualité. Il n'y a pas lieu de modifier le dispositif général d'évaluation qui existe pour le collégial et dans lequel interviennent trois acteurs: le Ministère, les collèges, un organisme externe. Il est nécessaire cependant de redéfinir et de renforcer les responsabilités de chacun des acteurs. Le Ministère doit évaluer l'ensemble des encadrements du réseau (lois, règlements, politiques, etc.), encadrer les pratiques d'évaluation confiées aux collèges et renforcer son rôle de soutien auprès des établissements. Chaque collège doit se donner un plan d'action en matière d'évaluation, implanter et généraliser des pratiques d'évaluation des apprentissages, des programmes et de l'ensemble des éléments de son établissement, dont le personnel et l'utilisation des ressources. Enfin, l'organisme externe doit évaluer les résultats obtenus, voir si chaque collège assume ses responsabilités en matière d'évaluation et faire rapport publiquement.

- 30 -

Source: Normande Levesque
Responsable de l'information
Tél.: (418) 646-5812

Conseil des collèges

Embargo: jeudi le 21 mai 1992, à 11 h

Pour assurer la rénovation et le développement de l'enseignement collégial
IL FAUT SE DONNER LES MOYENS INDISPENSABLES POUR Y PARVENIR

Montréal, le 21 mai 1992. La mise en oeuvre des grandes priorités de développement de l'enseignement collégial ne se fera pas ou se fera de façon inadéquate si les moyens nécessaires à l'actualisation de ces priorités ne sont pas disponibles. Le Conseil identifie cinq moyens principaux, soit: la responsabilité des établissements, la gestion des programmes, la mobilisation des ressources humaines, la disponibilité des ressources financières ainsi que la contribution de la recherche.

Confier des responsabilités accrues aux collèges
L'État est et doit rester le premier responsable des grands encadrements de l'enseignement collégial (orientation générale, planification, financement, etc.), mais le Conseil est d'avis qu'il faut rendre les collèges de plus en plus responsables et compter davantage sur le dynamisme et l'initiative des établissements. Tout en maintenant des balises nationales, les collèges devraient se voir confier un rôle accru dans la conception, l'évaluation et la révision des programmes, dans l'organisation du travail des diverses catégories de personnel ainsi que dans l'utilisation des ressources financières qui leur sont allouées. Par les choix qu'ils feront en ces matières, les collèges seront plus directement responsables de la qualité de la formation, ils seront mieux en mesure de témoigner publiquement et de contribuer à restaurer la confiance du public à l'égard des études collégiales.

Rénover les programmes d'enseignement
Élément central de l'enseignement collégial, la notion de programme est, dans les faits, demeurée ambiguë. Les collèges et le Ministère devront se donner les moyens d'établir une cohérence plus grande à l'intérieur de chaque programme. À cet effet, il faut revoir le système actuel d'élaboration et de révision des programmes qui s'est avéré inefficace, souvent conflictuel et parfois d'une lenteur inacceptable. Les collèges devront aussi se donner des moyens nouveaux pour faire en sorte que le programme devienne vraiment l'axe central de la formation offerte aux élèves.

Mobiliser et développer les ressources humaines
Les réformes proposées par le Conseil des collèges reposent, pour une très large part, sur la volonté et la capacité du personnel des collèges de se mobiliser pour entreprendre et mener à bien les nombreuses actions nécessaires au renouvellement de l'enseignement collégial. La réussite d'une telle entreprise exigera, de chaque établissement, la mise en oeuvre d'une nouvelle approche de la gestion des ressources humaines, approche centrée sur la responsabilisation de chaque employé, l'amélioration des compétences, la valorisation des ressources humaines et sur la diversification des tâches.

Ajuster aux besoins la disponibilité des ressources financières

Des pas importants peuvent être faits dans la recherche d'une qualité accrue en utilisant au mieux les ressources que l'État consacre actuellement à l'enseignement collégial. Il y a cependant des domaines où les besoins et les perspectives de développement proposés ne pourront se faire de façon adéquate en l'absence de ressources nouvelles, notamment: le développement de la formation continue, les mesures d'encadrement des élèves, le perfectionnement du personnel, le développement d'un dispositif et d'instruments d'évaluation, les nouvelles responsabilités des établissements en matière de gestion pédagogique et de gestion des ressources humaines. Pour ce qui est de l'imposition de droits de scolarité aux élèves à temps plein, le Conseil recommande de ne pas aller en ce sens tant que des analyses en profondeur n'auront pas été réalisées sur les impacts sociaux que pourrait avoir une telle mesure. Selon le Conseil, il faut cependant envisager la possibilité de diversifier les sources de financement en développant, entre autres choses, de nouvelles formules de partenariat entre les collèges et les entreprises.

Augmenter l'apport de la recherche au développement de l'enseignement collégial

La contribution des activités de recherches-développement pédagogique, scientifique, technologique et institutionnelle sera essentielle à la mise en oeuvre des priorités concernant l'amélioration des programmes, de la pédagogie et des collèges. Le moment est venu de doter la recherche collégiale d'une organisation administrative et d'un financement lui permettant de remplir encore mieux son rôle de soutien au développement de la mission des collèges.

- 30 -

Source: Normande Levesque
Responsable de l'information
Tél.: (418) 646-5812

Conseil
des collèges

Embargo: jeudi le 21 mai 1992, à 11 h

Montréal, le 21 mai 1992

LES IDÉES - FORCES DU RAPPORT DU CONSEIL DES COLLÈGES

1. Les collèges sont, depuis 25 ans, un puissant instrument de promotion individuelle et collective des Québécois et des Québécoises, et il importe qu'ils soient encore davantage au service de la société.

2. Les modifications profondes de la société et son évolution prévisible sur les plans démographique, économique, culturel et politique posent des défis nouveaux aux collèges et exigent qu'ils se renouvellent et qu'ils améliorent leur performance.

3. Les collèges et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science doivent tout mettre en oeuvre pour assurer aux jeunes et aux adultes une formation de qualité, c'est-à-dire une formation pertinente, large, fondamentale, exigeante et reconnue.

4. La perspective d'éducation permanente doit être au coeur des orientations de l'enseignement collégial, ce qui suppose notamment une grande harmonisation des ordres d'enseignement et l'établissement de liens dynamiques entre la formation initiale et la formation continue.

5. Une formation collégiale solide et ajustée aux exigences de la vie dans la société d'aujourd'hui et de demain passe par un renforcement et un élargissement de la formation générale qui s'intègre à une formation plus spécialisée.

6. À cette fin, il faut prendre les moyens nécessaires pour que tous les élèves puissent acquérir au collégial une formation générale portant au moins sur les cinq thématiques suivantes:

   - la littérature et la langue en tant qu'outil de communication et de pensée;
   - les valeurs morales et éthiques;
   - les langues modernes;
   - les grandes questions de société relevant des sciences humaines (institutions sociales, problèmes contemporains, ouverture au monde, diversité culturelle);
   - la culture scientifique et technologique.

7. Au secteur préuniversitaire, il faut, notamment, assurer une consistance et une cohérence interne plus fortes à tous les programmes et offrir, à l'intérieur des quatre grands programmes préuniversitaires, des profils cohérents qui respectent les goûts et les aptitudes des élèves et qui les incitent à se déterminer quant à leur orientation scolaire et professionnelle.

8. Au secteur technique, en plus d'oeuvrer à une valorisation de la formation et des professions auxquelles elle donne accès, et d'accroître le recrutement dans les programmes qui présentent de bonnes perspectives d'emploi, il faut offrir, dans certains programmes, des cheminements plus variés et plus courts que ceux qui conduisent actuellement au diplôme d'études collégiales.

9. En formation continue, en plus d'offrir des formations qui servent au perfectionnement et au recyclage de la main-d'oeuvre, il faut permettre aux adultes d'acquérir une formation qualifiante, c'est-à-dire une formation fondamentale, complète et officiellement reconnue.

10. Une véritable stratégie de réussite des études collégiales doit inclure la possibilité pour les collèges d'implanter une propédeutique et d'y orienter les élèves dont les acquis et la préparation ne sont pas jugés suffisants pour leur permettre d'accéder directement aux programmes réguliers du collégial.

11. Il faut renforcer et généraliser les pratiques d'évaluation, notamment en confiant à un organisme externe d'évaluation le mandat de vérifier les résultats obtenus et d'en témoigner publiquement.

12. Tous les élèves, avant leur entrée au collège et pendant leurs études collégiales, doivent être en présence de messages clairs: les études collégiales sont exigeantes et, pour les réussir, l'élève doit leur consacrer le temps nécessaire, réaliser des travaux personnels en dehors des cours et s'engager pleinement dans ses études.

13. Les programmes d'enseignement constituent le principal point d'ancrage de l'ensemble des modifications à apporter en priorité à l'enseignement collégial. Il faudra revoir les mécanismes d'élaboration, de révision et d'évaluation des programmes en y accordant une plus grande place aux collèges et aux milieux externes à l'enseignement collégial.

14. Tout en maintenant le rôle irremplaçable et le leadership de l'État dans la gestion de l'enseignement collégial, le moment est venu de décentraliser davantage vers les collèges la gestion des programmes, des ressources humaines et des ressources financières. La «responsabilisation» et la dynamique des établissements constituent des atouts de première

importance pour la mise en oeuvre des priorités de développement de l'enseignement collégial.

15. Des pas significatifs devront être faits en matière de gestion des ressources humaines, notamment en matière de mobilisation des diverses catégories de personnel, de diversification et d'enrichissement des tâches, de mobilité, de perfectionnement et d'évaluation du rendement.

16. Alors que certaines des orientations et des priorités mises de l'avant pourront se réaliser par un redéploiement des ressources financières actuellement disponibles, d'autres exigeront des ressources accrues, notamment dans les domaines de la formation continue, de l'encadrement des élèves, du perfectionnement du personnel, du développement d'instruments d'évaluation, des équipements et de la recherche.

17. En matière de recherche, tout en continuant à mettre un accent particulier sur la recherche-développement à caractère pédagogique et technologique, il importe de continuer à soutenir la recherche fondamentale et, surtout, de développer la recherche institutionnelle indispensable à la mise en oeuvre des priorités et au développement des établissements.

- 30 -

Source : Normande Levesque
Responsable de l'information
Tél. : (418) 646-5812